



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Rectora

Jessy Divo de Romero

Vicerrector Académico

Ulises Rojas

Vicerrector Administrativo

José Ángel Ferreira

Secretario

Pablo Aure

Facultad de Ciencias de la Educación

Decana

Ginoid Sánchez de Franco

Director Escuela de Educación

María Auxiliadora González

Dirección de Docencia y Desarrollo Curricular

Cruz Mungarrieta

Dirección de Administración

Rosa Amaya

Dirección de Estudios para Graduados

Flor Morales

Dirección de Investigación

José Álvarez

Directora-Editora de la Revista Eduweb

Elsy Medina

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico

Vicerrector Académico Presidente

Ulises Rojas

Director Ejecutivo

Reimer Romero

Publicación semestral

Universidad de Carabobo/Facultad de Ciencias de la Educación

Depósito legal pp200702CA2520 - ISSN: 1856-7576

© 2007, Eduweb

Código Revencyt: RVE022

Registrada en el Catálogo Latindex con el número de folio 19424

Directora General/Editora-Jefe

Dra. Elsy Medina

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo

Subdirector

Dr. Honmy Rosario

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo

Secretaría de redacción

Prof. Jesús Zambrano R.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo

Consejo editorial

Directora: Elsy Medina

Universidad de Carabobo

Subdirector: Honmy Rosario

Universidad de Carabobo

Secretaría: Jesús A. Zambrano R

Universidad de Carabobo

Beatriz Mejías

Universidad Central de Venezuela

Ivel Paez,

Universidad de Carabobo

Freddy Rojas

Universidad Simón Bolívar

Madelen Piña

Universidad de Carabobo

Enrique Silva

Universidad Central de Venezuela

Magaly Briceño

Universidad Experimental Simón Rodríguez

Ruth Díaz Bello

Universidad Central de Venezuela

Katiuska Peña

Universidad Nacional Experimental

Francisco de Miranda

Laybet Colmenares

Universidad de Carabobo

Comité asesor honorario internacional

Dr. Julio Cabero Almenara

Universidad de Sevilla, España

Dr. Francisco Martínez

Universidad de Murcia, España

Dr. Julio Barroso

Universidad de Sevilla, España

Dr. Álvaro Galvis Panqueva

Metacursos, USA

Dra. María del Carmen Llorente

Universidad de Sevilla, España

Dra. Olga Mariño

Universidad de Quebec, Canadá

Dr. Jesús Salinas

Universidad de las Islas Baleares, España

Dr. Roberto Arboleda Toro

ACESAD, Colombia

Dra. Verónica Marín

Universidad de Córdoba, España

Asesor legal: Dra. Aura Piña R.

Traductor y redacción en inglés:

Juan Carlos Briceño, Víctor Carrillo, Melba Noguera, Carlos Valbuena,
Universidad de Carabobo

Comisión de Arbitraje

Hyxia Villegas

Universidad de Carabobo

Freddy Jara

Universidad de Carabobo

Xavier Vargas

Universidad de Carabobo

Juan Manzano

Universidad de Carabobo

Raymond Marquina

Universidad de los Andes

Adelfa Hernández

Universidad Central de Venezuela

Salomón Rivero

Universidad Nacional Experimental

Francisco de Miranda

Autoedición versión digital

Ing. Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

Dirección de la Revista

Apartado de Correo 3812, Oficina de correos Trigal Sur, Valencia, Edo. Carabobo. Venezuela.

Correo electrónico: eduweb@uc.edu.ve y revistaeduweb@gmail.com

La revista Eduweb es una publicación semestral editada por la Coordinación del Programa de Especialización en Tecnología de la Computación en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Es una publicación de ámbito nacional e internacional indizada en el índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT, en el Catálogo LATINDEX, e-Revist@s, Actualidad Iberoamericana, Dialnet y en el Directorio de Open Access Journals.



Se intercambia con otras revistas de carácter científico.

Los contenidos de los trabajos publicados en la revista son de entera responsabilidad de los autores.

Versión electrónica de la Revista

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/revistas/>

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/index.htm>

Esta edición se produce bajo el auspicio del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, y la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

TABLA DE CONTENIDO

De los fines y propósitos de Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.	07
Carta del editor.	09
Solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local de Chichiriviche - Falcón <i>Computed educational solution for the teaching of the local history of Chichiriviche – Falcon</i>	
Ricardo Arturo Van Grieken Rivero. Fundación Misión Sucre. Chichiriviche, Falcón. Venezuela	11
El uso de whatsapp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua <i>The use of whatsapp for the accompaniment and promotion of collaborative work in virtual continuing education courses</i>	
Elisabeth Benítez. Raymond Marquina. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela	21
El rol del docente en un curso de inglés como lengua extranjera en línea: retos y oportunidades <i>The role of the teacher in an online english as a foreign language course: challenges and opportunities</i>	
Teadira Pérez. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela	33
La promoción del texto literario en la universidad: entre pantallas y libros <i>Promotion of the literary text in the university: between screens and books</i>	
Vanessa Castro Rondón. Marisol García Romero. Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira. San Cristóbal, Venezuela	48
Implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento en el contexto universitario <i>Pedagogical implications of digital techs for knowledge manage in the university context</i>	
María Gabriela Lasaballett. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela	68
Cibercultura educativa: umbral entre realidad y virtualidad <i>Educational cyberculture: threshold between reality and virtuality</i>	
José Alejandro Bastidas Hernández. Nahir José Sequera Torres. Naira José Sequera Torres. Universidad de Carabobo, sede Aragua, Venezuela	80

TABLA DE CONTENIDO

Propuesta de aplicación del modelo de educación por perfiles de desempeño a través de Blearning en la educación superior ecuatoriana

Proposal for the application of the education model by performance profiles through blearning in ecuadorian higher education

Cristian Moisés Villafuerte Garzón. Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Quito, Ecuador 90

Diseño y creación de un curso en línea sobre licencias Creative Commons

Design and creation of online course about Creative Commons licenses

Angel Ceballos van Grieken. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela 107

DE LOS FINES Y PROPÓSITOS DE EDUWEB, REVISTA DE TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

Eduweb, la revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, es una publicación de carácter nacional e internacional de divulgación del conocimiento, del uso, aplicación y experiencias de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en ambientes educativos. Con la revista se pretende divulgar las innovaciones que en materia de TIC están siendo implementadas y ensayadas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano e iberoamericano. De igual manera contribuir a proyectar las experiencias de estudiantes de pre y postgrado, docentes, investigadores y especialistas en TIC en educación en la Universidad de Carabobo y en otras universidades de Venezuela y de otros países de Iberoamérica. Es una revista arbitrada e indexada adscrita al programa de la especialización en Tecnología de la Computación en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, registrada bajo el ISSN 1856-7576. Editada en formato impreso y digital.

Visión

Ser un espacio académico-científico de difusión y divulgación de las distintas tendencias del pensamiento universal ubicadas en el área de TIC en ambientes educativos, con altos niveles de calidad académica.

Misión

Promover y facilitar la difusión y divulgación de los productos de las investigaciones y experiencias de los docentes e investigadores de la Universidad de Carabobo y otras universidades del país y del mundo en el área de TIC en ambientes educativos; motivar la participación en redes comunes de información y publicación nacional e internacional; coordinar esfuerzos y velar por la calidad de las publicaciones a fin de procurar

elevar el nivel académico del personal docente y de investigación mediante el desarrollo de trabajos de investigación como función esencial en su crecimiento académico.

Objetivos

Servir como órgano de divulgación de las TIC y su influencia en ambientes educativos. Estimular la producción intelectual no solo en los docentes e investigadores de la Universidad de Carabobo, sino también en otros centros de educación e investigación nacional e internacional. Propiciar el intercambio cultural, académico, científico y tecnológico con otros centros de educación superior en Venezuela y el mundo.

CARTA DEL EDITOR

La temática de la Tecnología aplicada a la educación constituye más de un propósito e inspiración, cuya mirada epistémica demanda un investigador auténtico. Es importante valorar el trabajo de cada sujeto en el contexto de su propia realidad. Estamos conscientes de los distintos espacios, desde donde surgen infinitos problemas tanto en nuestras aulas, como en nuestra práctica docente. Se suman, además, situaciones sociales y políticas que se irradian hacia el seno mismo de la educación. Desde este escenario, se plantea la imperiosa necesidad de investigar. Tanto desde un rincón escolar, como el telón universitario. Es momento de trascender las discusiones y elevar acciones que conlleven resultados y aportes serios a cada problema que enfrentamos en la actualidad. La educación, al igual, que otros escenarios de la República, necesita de múltiples visiones a los fines de prepararnos para el futuro inmediato. Quedarnos en el estado contemplativo no es una opción, tampoco una alternativa. Es momento de tomar el rigor metodológico, aplicarlo y buscar soluciones inmediatas ante la crítica situación educativa del país.

Desde este espacio divulgativo del saber, insistimos en que la Tecnología no solamente represente una temática, ésta debe impulsar las tendencias de las distintas líneas de investigación enmarcadas en el componente tecnológico. Evidentemente, se han realizado esfuerzos en este tema. Pero, deben emerger múltiples fenómenos de estudio alusivos a la sumatoria de elementos Tecnología y Educación. Promover espacios para la discusión rigurosa y temática, así como aportar soluciones eficaces que contribuyan ciertamente al progreso social de la nación.

La innovación tecnológica, el avance de la ciencia, los aportes millonarios que surgen en el mercado del entretenimiento, tienen que ser sino alcanzados, mínimo motivo de ejemplo a seguir. Necesitamos la comprensión que demarca la ciencia y la tecnología, a los fines de brindar el mayor escenario de posibilidades ante una sociedad que requiere orientaciones académicas y técnicas que ciertamente contribuyan en el crecimiento y desarrollo económico de todos los países en vías de desarrollo.

El tema de la tecnología- educación es serio. Requiere de investigadores dispuestos a seguir descubriéndolo como objeto de estudio. De esta forma cada día contribuiremos al crecimiento de antecedentes, referentes, acciones y soluciones. De teorías y de metodologías que enriquezcan y transformen la educación.

Felicitemos y reconocemos en esta ardua tarea a todos y cada uno de nuestros autores, quienes con su aporte contribuyen a la profundización de este tema. Recordamos siempre la sentencia de Gerard Piel “Sin publicación la ciencia está muerta”.

En nombre del Consejo editorial y de cada uno de los escritores que nos acompañan en esta edición, les damos las más sinceras gracias. Los trabajos aquí expuestos constituyen un complemento de la actividad real propia de escenarios académicos.

Dra. Elsy Medina
Universidad de Carabobo

SOLUCIÓN EDUCATIVA COMPUTARIZADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL DE CHICHIRIVICHE - FALCÓN

COMPUTED EDUCATIONAL SOLUTION FOR THE TEACHING OF THE LOCAL HISTORY OF CHICHIRIVICHE – FALCON

Ricardo Arturo Van Grieken Rivero
ravgr85@gmail.com

Fundación Misión Sucre. Chichiriviche, Falcón. Venezuela

Recibido: 21/11/2017

Aceptado: 19/03/2018

Resumen

La historia de los pueblos constituye un pilar preponderante en la transformación educativa. Por otro lado, la informática constituye una herramienta en las diversas instancias de la sociedad. La investigación, tuvo como finalidad proponer una solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local. La metodología estuvo orientada hacia un Proyecto Factible. La recolección de datos, se guió hacia la investigación de campo de tipo descriptivo. Se aplicaron dos instrumentos tipo cuestionario. La aplicación del mismo se considera que impactará sobre el proceso formativo de los estudiantes y servirá para replicarla a todas las instituciones de la localidad.

Palabras clave: Informática, historia local, tecnología educativa.

Abstract

The history of the peoples constitutes a preponderant pillar in the educational transformation. On the other hand, information technology constitutes a tool in the different instances of society. The purpose of the research was to propose a computerized educational solution for the teaching of local history. The methodology was oriented towards a Feasible Project. The data collection was guided to descriptive field research. Two questionnaire instruments were applied. The application of the same one is considered that it will impact on the formative process of the students and will serve to replicate it to all the institutions of the locality.

Keywords: Computing, local history, educational technology.

1. Etapa de diagnosis

Las computadoras y los sistemas complejos de comunicación e información han tenido grandes repercusiones en todo el ordenamiento social; han generado rupturas en las habilidades que requiere el componente laboral en las empresas, la vida cotidiana, los docentes y estudiantes. Ante las necesidades impuestas por los cambios de las tecnologías de información y comunicación (TIC), se impone el reto de insertarse en dichos cambios o simplemente correr el riesgo de quedarse rezagados y marginados digitalmente, bien sea a nivel de comunidades o de individuos.

La investigación, tuvo como objetivo firme la propuesta de una solución educativa computarizada para la enseñanza y fortalecimiento de la historia local, partiendo de la diagnosis antes descrita que se apoya en el eje integrador Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que pretende la incorporación de las TIC en los espacios y procesos educativos, lo que contribuye al desarrollo de potencialidades para su uso, esto permite conformar grupos de estudio y trabajo para crear situaciones novedosas, en pro del bienestar del entorno sociocultural. Dentro de este marco, se procura iniciar a los estudiantes de manera sencilla y práctica en la construcción del conocimiento histórico a través de las nociones fundamentales de tiempo, cambio, causalidad y

continuidad, que le permitan comprender la realidad social al comparar y establecer relaciones entre los distintos hechos sociales que caracterizan el proceso histórico-cultural venezolano.

Sobre las bases de las ideas expuestas, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) implantó el nuevo CNB, basado en pilares filosóficos y pedagógicos de ilustres venezolanos como: Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán; en el cual se hace presente el relevante impacto que ha de causar en los estudiantes y docentes la valoración hacia la identidad cultural, historia nacional, regional y local, desde una concepción endógena, que se apropie de las costumbres y manifestaciones de cada pueblo o ciudad. La solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local pretende incentivar a los estudiantes de primero y segundo año de educación media, así como a los docentes y especialistas en informática educativa a valorar la cultura de la comunidad mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

1.1 Objetivo General

Proponer una solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local de la población de Chichiriviche, Municipio Monseñor Iturriza, estado Falcón.

1.2 Objetivos Específicos

Diagnosticar la necesidad instruccional de una solución computarizada para la enseñanza de la historia local de la población de Chichiriviche, a los estudiantes y profesores del Liceo Nacional Ramón Yáñez del Municipio Monseñor Iturriza, estado Falcón.

Formular el diseño funcional y los aspectos pedagógicos para la elaboración de la solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local de la población de Chichiriviche.

Determinar los aspectos tecnológicos, entorno audiovisual y elementos de la solución educativa computarizada para la enseñanza de la historia local de la población de Chichiriviche.

2. Abordaje teórico

El Software educativo

Un software educativo se define como los programas de computación que son realizados con el fin de utilizarse como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. con características particulares como lo son: el uso fácil y dinámico, la interactividad con los contenidos del mismo y la calidad de los materiales multimedia que posee. Para Galvis (1993) Material educativo computarizado (MEC) es la denominación otorgada a las diferentes aplicaciones informáticas cuyo objetivo terminal es apoyar el aprendizaje. Marqués (1995) describe las siguientes características de un software educativo: Permite la interactividad con los estudiantes; facilita las representaciones animadas; incide en el desarrollo de las habilidades a través de la ejercitación; permite simular procesos complejos; reduce el tiempo de que se dispone para impartir gran cantidad de conocimientos lo que facilita un trabajo diferenciado, que introduce al estudiante en el trabajo con los medios computarizados.

Multimedia, hipermedia, hipertexto

El multimedia combina las posibilidades de diversos medios de comunicación interconectados y controlados a través de la computadora. Según Martínez (1999), “el multimedia une medios y con ellos sus cualidades expresivas resultando la suma de las características de cada uno de los medios que se unen en algo completamente nuevo”. (p. 2) El hipermedia se configura como un medio en el que la información interconectada en forma de redes permite al usuario navegar libremente, la diferencia básica con el hipertexto en el tipo de información que incluye el hipermedio: textos, imágenes y sonidos. Por otro lado, puede definirse el hipertexto como un programa informático en el que la información textual presentada se interconecta de tal modo que el usuario decide en cada momento los pasos a seguir en función de las diversas posibilidades que el mismo le ofrece; dicho en otras palabras, el usuario navega libremente por la información.

Multimedia educativo

Marqués (1999), señala que “dentro del grupo de los materiales multimedia, que integran diversos elementos textuales (secuenciales e

hipertextuales) y audiovisuales (gráficos, sonido, video, animaciones), están los materiales multimedia educativos, que son los materiales multimedia que se utilizan con una finalidad educativa.” (p. 45) Los materiales multimedia educativos, como los materiales didácticos en general, pueden realizar múltiples funciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje; las principales funciones que pueden realizar los recursos educativos multimedia son las siguientes: informativa, instructiva o entrenadora, motivadora, evaluadora, entorno para la exploración y la experimentación, expresivo-comunicativa, metalingüística, lúdica, proveedora de recursos para procesar datos, innovadora, apoyo a la orientación escolar y profesional, apoyo a la organización y gestión de centros.

2.1 Pasos para el diseño de una solución educativa computarizada (Metodología Marqués, 1995)

Génesis de la idea: Toda propuesta debe partir de una idea inicial. Para Marqués, puede nacer por iniciativa propia, del docente, de un grupo de personas o por encargo de una empresa específica, en ella debe relatarse el porqué de la idea, y lo que se desea alcanzar tras la implementación de la misma.

Aspectos pedagógicos: La segunda etapa la constituyen los aspectos pedagógicos, aquí, el diseñador debe especificar los objetivos alcanzables, los destinatarios del diseño y los contenidos programáticos, en los cuales debe detallarse cada proceso de aprendizaje del estudiantado.

Pre diseño o diseño funcional: En este aspecto debe relatarse las características de los destinatarios del software, ventajas del mismo, plataforma de usuario, así como el entorno visual (plantillas de un primer diseño).

Programación y elaboración del prototipo alfa-test: en esta etapa, el equipo conformado por especialistas en multimedia y programadores deberán desarrollar un primer prototipo del material que integre los contenidos propuestos en el pre diseño.

Evaluación interna: Ésta la realizan los integrantes del equipo de diseño y desarrollo del material, al aplicar la metodología definida para estos tipos de materiales en aras de asegurar los criterios de calidad establecidos.

3. Aspectos metodológicos

Teniendo como marco los objetivos propuestos en la investigación, estuvo orientada hacia un Proyecto Factible; aunado a esto, la recolección de datos se dirigió hacia la investigación de campo de tipo descriptivo, ya que se recolectaron directamente de la realidad. La población estuvo constituida por un universo de sesenta y cinco (65) estudiantes y doce (12) docentes de primero y segundo año sección "A" del nivel media general del Liceo Nacional Ramón Yáñez, lo que suma una población total de setenta y siete (77) personas. Por otra parte, la muestra seleccionada estuvo conformada por dieciocho (18) estudiantes de primer año sección "A", veintiún (21) estudiantes de segundo año sección "A" y siete (7) docentes para un total de 46 personas de la población de estudio.

Se aplicaron dos instrumentos tipo cuestionario con siete (7) preguntas cada uno, con opciones de respuesta cerradas (SI-NO) a los docentes y estudiantes, con la finalidad de conocer su percepción acerca del abordaje del tema de la valoración histórica local y a la integración de las TIC en el proceso educativo. la validez de los instrumentos estuvo sometida a un juicio de expertos, mientras que la confiabilidad de calculó con el método Kuder y Richardson ($K-R_{20}$), arrojando un coeficiente de confiabilidad de 0,7 lo que denotó que el instrumento fue confiable. Tras la aplicación de dichos instrumentos, se dio veracidad de la necesidad imperiosa de implantar este proyecto, ya que los estudiantes y docentes carecen de cultura valorativa del patrimonio histórico local, lo que debilita su formación social y ciudadana y permite la alienación de otras culturas externas.

4. Propuesta de solución educativa computarizada. (Metodología de Marqués, 1995)

4.1 Génesis de la idea

Se pretende el diseño de una solución educativa computarizada que promueva la enseñanza de la historia local de la comunidad de

Chichiriviche, mediada por el uso de las TIC, e integrarse a los contenidos programáticos del área de aprendizaje Ciencias Sociales y Ciudadanía. La propuesta responde a la necesidad de fomentar el conocimiento en los educandos hacia la historia de su comunidad, partiendo del hecho de ser un centro turístico importante para el país, donde convergen numerosos visitantes, muchos de los cuales, ansían obtener información histórica, cultural, social, deportiva de la ciudad.

Para la implementación de la solución educativa computarizada es necesario adaptar diversas estrategias de enseñanza tradicional al plano informático. Dichas estrategias didácticas y pedagógicas estarán sujetas a la interactividad del usuario, las mismas pueden ser: sopa de letras, crucigramas, crucifiguras, conceptualización de contenido, análisis de textos, lectura y resolución de preguntas, observación, memorización, pruebas de conocimiento, mapas mentales, cuadros comparativos, audio, video, entre otros. Posterior a esto formar al colectivo docente en el uso e integración del computador a la actividad pedagógica; por último, fomentar en los estudiantes la utilización correcta del equipo computacional y el acceso a los contenidos de solución educativa computarizada planteada.

Nombre de la Solución educativa Computarizada

Chichiriviche, por donde nace el sol.

4.2 Objetivos educativos

- Categorizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para el aprendizaje significativo.
- Generar en los estudiantes interés en el uso y aprovechamiento de la herramienta educativa.
- Orientar la investigación, descubrimiento y valoración de nuevos conocimientos en el área histórica.

4.3 Destinatarios

Estudiantes de primero y segundo año de media general del Liceo Nacional Ramón Yáñez, con edades comprendidas entre 12 y 14 años de edad. Los estudiantes poseen conocimientos básicos de ofimática,

encendido de computadora, manejo del entorno gráfico de una PC, documentos ofimáticos, navegación por internet, uso de redes sociales.

4.4 Recursos Instruccionales

Los recursos instruccionales son los elementos y dispositivos de los que se vale el docente para propiciar el aprendizaje; en este sentido, se habrá de considerar a todos los aparatos, objetos, materiales, representaciones y acciones que favorezcan el proceso de aprendizaje, sobre todos aquellos que proporcionen experiencias previas directas a los alumnos sobre la temática tratada. Además, se tomará en cuenta las experiencias previas de los alumnos, sus individualidades, costo de los materiales y disponibilidad.

4.5 Ventajas del diseño

- Promoverá el conocimiento de la historia, cultura, tradiciones locales.
- Contribuirá al fortalecimiento de la conciencia histórica.
- Valorará los patrimonios tangibles e intangibles de la comunidad.
- Servirá para el aprendizaje individual y colaborativo de los estudiantes.
- Facilitará al docente el desarrollo de otros contenidos programáticos ya que el estudiante podrá hacer uso de la aplicación desde su hogar o en horas libres.
- Se podrá aplicar en otras instituciones y niveles del sistema educativo.

5. Conclusiones

5.1 Conclusiones del objetivo general

En relación al objetivo general de la investigación se puede concluir, que la propuesta para el diseño de una solución educativa computarizada generó interés en su desarrollo por parte del colectivo presente en su divulgación; lo que motiva hacia el diseño total del software para el beneficio educativo y tecnológico de los estudiantes y docentes de la institución educativa, así como de otros centros educacionales. Permitiendo, en un futuro, la presentación del recurso tecnológico a los organismos nacionales responsables del desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación e información orientadas a la educación.

5.2 Conclusiones de los objetivos específicos

Tras el diagnóstico inicial para testimoniar la necesidad de una solución educativa computarizada, se puede resumir que los estudiantes encuestados coincidieron en el desconocimiento y poco interés hacia los temas históricos y culturales de la localidad. Primeramente, por considerarlos poco necesarios en su vida y luego por la apatía de los docentes en desarrollar estrategias para su divulgación, abordándolos únicamente como forma de dar cumplimiento a lo estipulado en el currículo de las asignaturas relacionadas.

En relación al uso de las TIC dentro del aula, se constató el bajo interés por parte de los docentes y estudiantes hacia el empleo del computador del proyecto Canaima Educativo o del centro de computación (sala CBIT), en un principio por no contar con la formación previa hacia el uso del mismo, y luego por no poseer las herramientas pedagógicas – tecnológicas para el diseño de estrategias educativas mediadas por las nuevas tecnologías. Los estudiantes por su parte manifestaron que utilizan el computador para navegar a través de la internet en páginas de esparcimiento social, juegos, o como reproductor audiovisual. En referencia a la utilidad de la sala de computación, la institución no cuenta con personal docente capacitado en el área, por lo que esta se mantiene cerrada.

La formulación del diseño funcional y aspectos pedagógicos se desarrollaron en forma exitosa, ya que se contaba con el apoyo bibliográfico y las herramientas educativas para la adaptación de los contenidos tradicionales al plano digital y tecnológico. Lo que generó una serie de estrategias instruccionales basadas en las TIC que permiten fusionar la valoración de la historia local con el fortalecimiento de los conocimientos y buen uso del computador dentro del aula de clase.

En lo que respecta a los aspectos tecnológicos y el entorno visual se abordó con el diseño de las primeras plantillas de la solución educativa computarizada, en particular las características, destinatarios y plataforma de usuario necesaria para el uso del software.

6. Referencias

- Galvis, A (1992) Ingeniería de Software segunda edición. Universidad de los Andes, Colombia.
- Hurtado y Toro. (2005). Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio. 5ta Ed. Editorial Episteme, Caracas Venezuela.
- Marqués, P (1995). Software educativo: guía de uso y metodología de diseño. 1era edic. Editorial Estel. Barcelona España.
- Marqués, P (2005) Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Página web en línea, disponible en: <http://peremarques.pangea.org/orienta.htm>. Consultada el: 22/01/2014
- Ministerio de Educación, Cultura Deporte (2006). Orientaciones generales para la elaboración de recursos didácticos apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. [Documento digital]. Caracas.
- Soto, A (2012). La promoción de lectura, una estrategia para el incentivo del desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de media general del Liceo Ramón Yáñez de Chichiriviche, estado Falcón. Trabajo especial de grado para optar al título de Magister en la Enseñanza de la Lectura y Escritura, Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Coro.
- Woolfolk, A. (1990). Psicología educativa. México: Prentice-Hall Hispanoamericana

EL USO DE WHATSAPP PARA EL ACOMPAÑAMIENTO Y FOMENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN CURSOS VIRTUALES DE EDUCACIÓN CONTINUA

THE USE OF WHATSAPP FOR THE ACCOMPANIMENT AND PROMOTION OF COLLABORATIVE WORK IN VIRTUAL CONTINUING EDUCATION COURSES

Elisabeth Benítez
prof.elisabethbenitez@gmail.com

Raymond Marquina
raymond@ula.ve

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Recibido: 06/12/2017

Aceptado: 14/03/2018

Resumen

Las herramientas que han surgido gracias a la rápida evolución de los dispositivos móviles, nos brindan nuevas oportunidades en el campo educativo. En el presente artículo se analizó la interacción entre los miembros de dos grupos de estudiantes de cursos de educación continua en línea en la aplicación WhatsApp. El estudio realizado fue de alcance descriptivo, se utilizaron entrevistas, encuestas y los registros de las conversaciones en cada grupo. Los resultados obtenidos en el análisis de la interacción, indican que la gran mayoría aprueba el uso de los grupos como un importante recurso para el fomento del aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: educación continua, aprendizaje colaborativo, WhatsApp

Abstract

The tools that have emerged thanks to the rapid evolution of mobile devices, give us new opportunities in the field of education. In the present article, was analyzed the interaction between the members of two groups of students online on continuing education courses in the WhatsApp application. The study was descriptive research in its scope; interviews, surveys and conversation registered were used in each group. The results obtained in the analysis of the interaction indicate that the vast majority approves the use of groups as an important resource for the promotion of collaborative learning.

Keywords: continuing education, collaborative learning, WhatsApp.

1. Etapa de diagnosis

La aparición y amplia adopción de los dispositivos móviles en la sociedad actual representa una revolución en el uso de las tecnologías de información y comunicación en todas las áreas del conocimiento. La educación no escapa a esta realidad, la posibilidad de comunicarnos y acceder a la información en cualquier momento y/o lugar suponen una valiosa oportunidad para desarrollar y fomentar nuevos modelos didácticos de enseñanza y aprendizaje (Vásquez, 2016).

Ya es común observar como a diario usamos las herramientas que nos ofrecen los teléfonos móviles inteligentes, en especial aquellas que nos permiten comunicarnos con nuestra familia, amistades, compañeros y profesores. Estas herramientas de comunicación sincrónica como WhatsApp, han abierto un nuevo abanico de posibilidades en el ámbito educativo, mediante la creación de nuevos espacios para la interacción, la comunicación, la discusión, el trabajo colaborativo y la producción de conocimientos en forma rápida, efectiva y en múltiples formatos entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estudios recientes muestran que tanto los modelos pedagógicos más tradicionales de la enseñanza presencial como la enseñanza a distancia mediada por los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) pueden verse mejorados con el uso de estos dispositivos, dentro y fuera del recinto universitario (Ahmed & Parsons, 2013; Burbules, 2012; Fombona,

Pascual y Amador, 2012; Sevillano y Vázquez-Cano, 2015; Vázquez-Cano y Sevillano, 2014.

El contexto actual de la Educación Superior insta a las instituciones universitarias a promover una serie de competencias genéricas y específicas, donde el uso de los dispositivos móviles de forma personal, académica y profesional adquiere un destacado valor; además de suponer un enriquecimiento de la práctica educativa universitaria (UNESCO, 2013). En este artículo presentamos resultados preliminares de un estudio sobre el uso de la herramienta de comunicación para dispositivos móviles WhatsApp, con el objetivo de analizar y evaluar la interacción en los grupos de discusión de varios programas de educación continua en línea y proponer posteriormente un protocolo de gestión y moderación que garantice una adecuada interacción de sus miembros en un ambiente de mutuo respeto y colaboración. Para tal fin, se evaluó la interacción en dos grupos de discusión de dos diplomados en línea del Centro de Innovación y Emprendimiento para el uso de Tecnologías en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

2. Fundamentos teóricos

En el siguiente apartado se presenta una revisión de diferentes trabajos de investigación vinculados a diversos temas de interés para el presente estudio. La comunicación digital entre grupos de estudiantes y entre estudiantes y profesores ha sido muy popular durante la última década a través de diversos canales como el correo electrónico, SMS, los grupos de Facebook, Twitter, y más recientemente WhatsApp. Calvo, Arbiol e Iglesias (2014, citados por Bouhnik y Deshen) indican que cada una de estas herramientas tiene diferentes características que influyen en su idoneidad para ser usadas con fines de aprendizaje.

En un estudio realizado por Hrastinski, Edman, Andersson, Kawnine y Soames (2014) donde se evaluaron distintos servicios de mensajería instantánea (IM), se demostró cómo los estudiantes de una escuela secundaria que recibieron apoyo académico en matemáticas a través del servicio de mensajería instantánea, fueron capaces de plantear preguntas fuera del aula de clases durante todo el proceso de aprendizaje. Se hizo

evidente que una conexión personal con el maestro era preferible al uso de un foro anónimo. Gracias al uso del servicio IM, el maestro llegó a conocer mucho más a sus estudiantes y pudo brindarles ayuda personalizada y efectiva. Otro estudio, realizado con estudiantes universitarios, donde estos se comunicaban durante y después de las clases a través del sistema interno para el envío de SMS desarrollado por la universidad, encontró que los estudiantes tienden a hacer más preguntas y a participar más activamente a través del sistema de mensajería instantánea (Scornavacca, Huff, y Marshall, 2009).

Diferentes investigadores citados por Bouhnik y Deshen (2014) indican que el uso de plataformas de mensajería instantánea (IM) dentro y fuera del aula de clases, fomentan el aprendizaje (Smit, 2012); estimulan a los alumnos a ser más activos en sus estudios (Cifuentes y Lents, 2011); impulsan la comunicación informal entre los estudiantes (Cifuentes y Lents, 2011; Smit, 2012); propician una mayor interacción entre estudiantes y profesores con relación al contenido del curso (Cifuentes y Lents, 2011); generan sentido de pertenencia y comunidad (Doering, Lewis, Veletsianos, y Nichols-Besel, 2008; Sweeny, 2010); (Doering et al., 2008) promueven la ruptura de barreras sociales entre profesores y estudiantes; y los estudiantes tienden a tomar más en serio las tareas cuando estas son compartidas en el grupo con el fin de impresionar a sus pares (Sweeny, 2010).

2.1 Aplicaciones móviles: WhatsApp

En los últimos años los teléfonos móviles han pasado a formar parte de nuestra cotidianidad como una herramienta importante para el trabajo, el aprendizaje y el ocio. Según datos de la UNESCO (2015) en el mundo se registraron más de 3.200 millones de usuarios de teléfonos móviles, lo que hace de estos dispositivos la modalidad de tecnologías de la información y comunicación (TIC) más utilizada en la tierra.

Los dispositivos móviles inteligentes conocidos como smartphones nos brindan un sin número de herramientas denominadas aplicaciones, que nos permiten realizar tareas que comúnmente solo se podían hacer en el computador de escritorio. Las aplicaciones que nos permiten comunicarnos mediante el uso de recursos multimedia, se han convertido en una herramienta imprescindible para la gran mayoría de usuarios de dispositivos móviles inteligentes, debido a las posibilidades que estas nos

ofrecen para el intercambio rápido de información en cualquier momento y lugar. Una de las aplicaciones más utilizada en la actualidad es WhatsApp, esta se puede definir como una aplicación de mensajería que nos permite mediante Internet realizar llamadas y enviar/recibir mensajes multimedia (audio, imagen, video y documentos), complementando o incluso sustituyendo otros servicios tradicionales como los mensajes cortos.

En el ámbito educativo, con WhatsApp los profesores pueden crear grupos para sus estudiantes que podrían ser considerados como un tipo de “red social simple” (Fischer, 2013). Según Church y de Oliveira (2013) entre las principales razones por las cuales muchas personas adoptan WhatsApp como su principal canal de comunicación encontramos: el bajo costo de uso de la aplicación combinada con la posibilidad de enviar un número ilimitado de mensajes, la inmediatez de la comunicación, el deseo de sentirse parte de la tendencia ya que sus conocidos han adoptado la aplicación, la capacidad para llevar a cabo una conversación con muchos amigos al mismo tiempo, formar parte de una comunidad de amigos o familiares y la sensación de privacidad en relación con otras redes sociales.

Bere (2013) indica que en un estudio realizado en una Universidad de Sudafrica, los estudiantes opinaron de forma positiva sobre el uso de WhatsApp, afirmaron que se trataba de una forma más fácil de comunicarse con sus profesores y el resto de la clase para discutir de manera productiva y fructífera sobre temas relevantes en un ambiente informal. Adicionalmente, expresaron que con esta aplicación podrían aprender de forma íntima y auténtica. En general, WhatsApp se ha convertido en una plataforma compartida que mejora la accesibilidad, fomenta la cooperación, e intensifica la motivación para tomar parte activa en las tareas académicas (Chipunza, 2013).

2.2 El trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente (Pérez, 2007).

Como lo expresa Martín (2001, citado por Perez 2007), más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. Autores como Fainholc (2009) conceptualizan al trabajo colaborativo como un tipo de aprendizaje que se define por la interacción entre personas con propósitos claros de aprendizajes. En el ámbito universitario Orellana (1999, citado por Perez, 2007) destaca que el trabajo colaborativo es una poderosa estrategia para trabajar con estudiantes universitarios, por cuanto constituye un método de instrucción en el cual se trabaja en equipo hacia una meta común: aprender.

En los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se utilizan un gran número de herramientas de producción y comunicación síncrona o asíncrona para lograr el trabajo colaborativo entre los participantes de un curso en línea. A lo anterior, es necesario sumar las nuevas herramientas de comunicación que han aparecido con los dispositivos móviles como WhatsApp, que nos permite mantener una estrecha y rápida comunicación con pares y estudiantes, redefiniendo la dinámica para impulsar el trabajo colaborativo.

Esta herramienta potencia el trabajo colaborativo mediante las posibilidades que nos ofrece para comunicarnos y compartir información de forma rápida, fácil y en diferentes formatos. Los grupos de WhatsApp facilitan el diálogo continuo, la construcción en conjunto, el aprendizaje grupal con el acompañamiento del profesor y la resolución de problemas, dudas e inquietudes por parte de la comunidad de aprendizaje. Minimizan la deserción, ya que el estudiante en línea se siente parte activa de una comunidad que lo motiva y acompaña constantemente en su proceso de aprendizaje.

2.3 Programas de educación continua del CIETE

El Centro de Innovación y Emprendimiento para el uso de Tecnologías en Educación (CIETE) es una dependencia adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, entre sus objetivos destaca la formación y actualización permanente en temas vinculados a las tecnologías de información y comunicación (TIC). El CIETE actualmente ofrece cinco diplomados en la modalidad interactiva a

distancia soportada en el uso de un sistema de gestión de aprendizaje de amplio uso por cientos de universidades en América Latina.

Para el presente estudio se tomaron los grupos creados en WhatsApp para los diplomados en gestión efectiva de medios digitales y en creación de contenidos multimedia. En estos programas pueden participar personas mayores de edad, con conocimientos básicos en el uso de tecnologías y con titulación de bachiller como mínimo. Ambos diplomados están organizados en módulos que se desarrollan completamente en línea mediante el uso del sistema de gestión de aprendizaje Moodle, en un tiempo de dos semanas cada uno.

3. Metodología

Debido a la naturaleza del trabajo de investigación, se decidió realizar un estudio cualitativo, de alcance descriptivo, para obtener información detallada respecto al fenómeno o problema y así describir sus dimensiones con precisión. Esta investigación se realizó con dos grupos de discusión en el servicio de mensajería instantánea WhatsApp conformados por estudiantes de dos diplomados en línea administrados por el CIETE

Estos grupos estuvieron conformados por 98 personas provenientes de diferentes ciudades del país, de diversas edades, ambos sexos y distintos niveles de formación. Para esta investigación solo se tomó en consideración el hecho de ser estudiante del diplomado y formar parte del grupo en la aplicación móvil. No se consideraron variables como la edad, ubicación física, el sexo o la formación académica de los participantes. Ambos diplomados se desarrollan totalmente en línea, gracias al soporte de la plataforma de gestión del aprendizaje Moodle. Los estudiantes de ambos programas se encuentran en diferentes ciudades en Venezuela y su único vínculo es el aula virtual del programa y el grupo en la aplicación móvil WhatsApp.

3.1 Diseño de la investigación

El diseño es no experimental, por cuanto la investigación se orienta hacia la observación del fenómeno tal como se presenta en su contexto, sin la manipulación deliberada de variables. El estudio se desarrolló en tres

fases claramente identificables: (1) Identificación del fenómeno y los sujetos involucrados; (2) Recolección de datos mediante diferentes técnicas e instrumentos; (3) Evaluación de los datos obtenidos mediante el análisis y discusión.

Fase 1: En esta primera fase se decidió estudiar las interacciones generadas en la aplicación móvil WhatsApp, entre los diferentes miembros de dos grupos pertenecientes a dos diplomados en línea del CIETE. Estos grupos están conformados por estudiantes y mediadores del centro.

Fase 2: Recolección de información mediante el uso de los registros provenientes de las interacciones generadas por los miembros de ambos grupos de discusión, tomados de los archivos extraídos de la aplicación móvil. Adicionalmente, se desarrolló una discusión con los profesores responsables de la mediación de los módulos de los diplomados, entrevistas usando la aplicación móvil WhatsApp con algunos estudiantes elegidos al azar y la aplicación de una encuesta a todos los estudiantes.

Fase 3: Evaluación de los datos obtenidos, mediante el análisis y discusión para describir en detalle el fenómeno en estudio.

3.2 Métodos y técnicas de recolección de información

Durante todo el proceso de investigación se aprovechó las posibilidades que brinda la aplicación para la generación de un registro de todas las conversaciones del grupo en formato de texto, el cual fue evaluado con la intención de extraer información de valor para el análisis de las interacciones entre estudiantes y mediadores de los diplomados. Adicionalmente se utilizaron:

- Encuesta en formato digital, para conocer las impresiones, opiniones y comentarios de todos los miembros del grupo sobre el uso y oportunidades que ofrece la aplicación WhatsApp para apoyar el proceso de aprendizaje llevado a cabo dentro del diplomado.
- Entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de corroborar y profundizar en las informaciones encontradas en los registros analizados y las encuestas aplicadas.

4. Presentación de resultados y discusión

El presente estudio se ocupó de analizar las interacciones de los estudiantes de los diplomados en línea del CIETE en varios grupos de la aplicación móvil WhatsApp, con la intención de describir en detalle el fenómeno y proponer más adelante un protocolo de moderación y gestión que potencie el proceso de aprendizaje colaborativo. De acuerdo al diseño de la investigación, se evaluó el historial de las conversaciones sostenidas dentro de cada grupo elegido, con la intención de elaborar un instrumento adecuado que permitiese recoger las impresiones de los estudiantes sobre el uso de los grupos de discusión en la aplicación móvil WhatsApp. Posteriormente, se realizó una discusión abierta en línea mediante un grupo conformado por los mediadores responsables de la gestión de todos los módulos de ambos diplomados.

En la discusión sostenida con los mediadores de ambos diplomados sobre las interacciones con los estudiantes en cuanto a los contenidos y experiencias de aprendizaje, se pudo detectar que los grupos en WhatsApp fueron ampliamente usados para profundizar y/o complementar los contenidos de cada módulo mediante aportes significativos por parte de los mediadores en función de las preguntas realizadas por los estudiantes. Adicionalmente, varios estudiantes aportaron al grupo vínculos a recursos en la web que sirvieron para profundizar o ampliar las discusiones iniciadas en torno a los temas del diplomado.

Otro aspecto destacado en la discusión con los mediadores, fue el uso de los grupos para la resolución de dudas e inquietudes con respecto al desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas dentro del aula virtual. Estos espacios fueron utilizados para aclarar preguntas sobre el cómo, qué, cuando y donde realizar las actividades evaluadas de cada módulo, lo cual beneficio a los estudiantes en cuanto al cumplimiento de las tareas dentro de los lapsos previstos y un rendimiento académico elevado. Los mediadores consideraron importante mencionar, que en las interacciones que a diario se generaron entre estudiantes y mediadores dentro de los grupos en WhatsApp, se encontraron situaciones particulares en donde se aprovechó al máximo las bondades de la herramienta de comunicación mediante el uso de audio, imágenes y textos para explicar, profundizar en un tema o resolver una pregunta

planteada por alguno de los miembros del grupo. Lo anterior coincide con lo expuesto por Collazos, Guerrero & Vergara (2001), que describen al aprendizaje colaborativo como una situación en la cual ocurren formas particulares de interacción, que conllevan a mecanismos de aprendizaje.

Una propuesta ampliamente discutida y aceptada por todos los mediadores, fue la necesidad de establecer un horario para las interacciones, acompañado de un conjunto de normas y orientaciones para el adecuado uso y gestión de los grupos en WhatsApp, con la intención de fomentar la colaboración entre los estudiantes que los lleve al desarrollo de un aprendizaje basado en la socialización (como aprender) y en red (donde aprender).

5. Conclusiones

El análisis y evaluación de la información aportada por los participantes de los grupos de WhatsApp y las entrevistas realizadas a los profesores mediadores de los diplomados, nos llevó a las siguientes conclusiones sobre el estudio:

- De acuerdo a lo expresado por un amplio número de estudiantes, los grupos de discusión creados en WhatsApp son de amplia utilidad para el acompañamiento y apoyo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en cursos en línea
- Los grupos en WhatsApp se pueden considerar como espacios colaborativos en donde se invita a los estudiantes a construir juntos, conjugando esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones con el objetivo de lograr la misma meta.
- El respeto mutuo a las contribuciones individuales de los miembros del grupo es sumamente importante para garantizar una adecuada interacción que permita el logro de los objetivos educativos y el aprendizaje colaborativo.
- WhatsApp nos ofrece a través de los grupos, posibilidades interesantes para la colaboración, tales como la interactividad continua, la ubicuidad, el sincronismo y el uso de formatos multimedia para compartir la información.
- El uso de grupos con fines educativos, requiere del establecimiento de normas para la gestión y moderación de las conversaciones, las cuales deben ser usadas para la regulación y

- control de los aspectos básicos de la interacción con la intención de que se cumpla el objetivo para el cual fue creado el grupo.
- Entre las normas propuestas para el uso de grupos en los diplomados del CIETE, vale la pena destacar: el horario sugerido para el envío de mensajes, el respeto a la privacidad de los compañeros, la regulación en el envío de recursos gráficos, el uso de un lenguaje claro y sencillo, evitar el uso de mayúsculas y la disposición de todos los miembros a participar, colaborar y apoyar a sus compañeros de curso.

6. Referencias

- Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561.
- Bouhnik, D., & Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Chipunza, P. R. C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE 2013)*.
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. *Proceedings of the 15th International Conference on Human-computer Interaction with Mobile Devices and Services* (pp. 352-361). ACM.
- Fainholc, Beatriz. (2009). *Diccionario práctico de tecnología educativa*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fischer, Y. (2013). "The Facebook is dead – long live WhatsApp". De Marker. Recuperado de <http://www.themarker.com/technation/1.2126492>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Kemmis, S y Mc Taggart, R. (1988) Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona : Laertes, D.L.
- López, D. (2000). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. Ried v. 14: 1, 2011, pp 161-183
- Orellana, A. (1999). Aprendizaje Colaborativo. Recuperado de <http://www.equiposinergia.com/bol10-aprendizaje20colaborativo.php>
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Revista de Educación, 13(23). Recuperado de <http://goo.gl/g71LA8>
- Vázquez Cano, E., Sevillano García, M. L. y Fombona Cadavieco, J. (2016). Análisis del uso educativo y social de los dispositivos digitales en el contexto universitario panhispánico.
- UNESCO (2015). Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil. Recuperado de <http://goo.gl/g1Vj3o>
- Zañartu, L. (2013) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Colombia Aprende. Recuperado de: <https://goo.gl/Nx4vmn>

EL ROL DEL DOCENTE EN UN CURSO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LÍNEA: RETOS Y OPORTUNIDADES

THE ROLE OF THE TEACHER IN AN ONLINE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Teadira Pérez
teadira@ula.ve

Escuela de Idiomas Modernos. Centro de Investigaciones en Lenguas
Extranjeras, CILE. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Recibido: 09/10/2017
Aceptado: 12/03/2018

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad explorar el rol del docente en un curso de inglés en línea de comunicación síncrona (CILCS) con el propósito de observar los retos y las oportunidades que enfrentan. Esta investigación se fundamenta en teorías relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas mediada por entornos de comunicación síncrona y de la mediación en línea. Los participantes del estudio son un docente y dos estudiantes que se encontraban inscritos en un CILCS. Los instrumentos para la recolección de los datos consisten en encuestas y observaciones en línea. Los resultados orientarán a docentes en el desarrollo pedagógico y la puesta en práctica de CILCS, particularmente en las tareas y competencias tecno-socio-pedagógicas del mediador en CILCS.

Palabras clave: inglés, aprendizaje e-síncrono, rol del tutor

Abstract

The present research study aims to explore the tutor's role in a synchronous communication English course (SCEC) in order to observe the challenges that tutors face and the opportunities they have in this kind of online teaching environments. This research study is framed within theories related to language teaching/learning mediated by synchronous communication tools and online tutoring. The study collected data from one tutor and two students through surveys and online observations. The results will guide teachers on the pedagogical development and implementation of SCEC, particularly on the tasks and tutor's techno-socio-pedagogical competences in SCEC.

Keywords: english, e-synchronous learning, tutor's role.

1. Introducción

Los avances en Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han representado un cambio en la manera cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera. Actualmente es común observar como las aulas de clase presenciales se han transformado en entornos mixtos que incorporan herramientas tecnológicas para facilitar la interacción entre el docente y los estudiantes para desarrollar la lengua meta. El desarrollo de nuevas plataformas tecnológicas de comunicación síncrona ha llevado a algunos docentes a incursionar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de clases más personalizadas y centradas en las necesidades de estudiantes. A pesar de que los CILCS representan una oportunidad para docentes y estudiantes, superando las barreras impuestas por los límites geográficos y de tiempo, se conocen pocas experiencias que informan su existencia en ambientes formales de aprendizaje (Warschauer, 2011). La integración de plataformas tecnológicas al aula de clase que permiten el intercambio de información simultánea ofrece a los educandos posibilidades de mejorar el inglés oral y escrito con la colaboración inmediata de otros hablantes de la lengua meta. Esta investigación permitió tener un acercamiento a un CILCS con el propósito de observar y analizar la función del tutor en línea y la interacción que se lleva a cabo para establecer los lineamientos pedagógicos que podrían informar la puesta en práctica de actividades o proyectos de comunicación síncrona para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

2. Algunas consideraciones teóricas

Esta investigación se fundamenta en teorías recientes enseñanza/aprendizaje de lenguas mediado por plataformas de comunicación síncrona (EALMCS). Recientemente se ha observado un auge en el desarrollo de cursos en línea que permiten el desarrollo de la lengua a través de la comunicación manera simultánea (Park y Bonk, 2007). Estos avances, aunque todavía no se vislumbran el ámbito de las universidades formales, indudablemente han hecho repensar la manera cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera en estos entornos virtuales con miras a que no constituya simplemente una práctica de índole comercial y que sirva para el desarrollo de la comprensión y la producción oral y escrita de la lengua meta. Una de las ventajas de la comunicación e interacción síncrona que se produce a través de sistemas de Web conferencias reside en el hecho de que el aprendizaje es más social (Motteram, 2011). Park y Bonk (2007) señalan, que estos ambientes de aprendizaje virtual, además de fortalecer la presencia social, promueve la interacción y la retroalimentación inmediata entre el tutor y el estudiante. Autores como Warschauer (2004), hacen hincapié en el hecho de que estas plataformas ofrecen herramientas integradas que favorecen la interacción a través del audio, vídeo y de una ventana de chat que facilita la comunicación y la retroalimentación basada en la producción oral y escrita del estudiante (Marjanovic, 1999).

Es importante señalar que el aprendizaje de la lengua meta en ambientes virtuales de comunicación síncrona se produce cuando la interacción va más allá del trabajo con el material electrónico utilizado por el tutor virtual. Anderson y Garrison (1998) precisamente señalan que se necesita de un esfuerzo consciente por parte del mediador para que la lengua se desarrolle en situaciones auténticas a través de un proceso de interacción social. Autores como Bradley y Lomicka (2000) señalan además que la función del docente debe estar centrada en minimizar la ansiedad que pudiera ocasionar comunicarse en la lengua meta y en promover la interacción.

En un CILCS se enfrentan retos que van desde la selección de la plataforma adecuada, la brecha digital que impone la carencia de una conexión a Internet idónea para llevar a cabo este tipo de actividades y la infraestructura de la que se dispone en las instituciones educativas

(Warchauer, 2010). Existe también una resistencia a la integración de las TIC a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, precisamente por este tipo de barreras, y también porque los participantes del proceso educativo no cuentan con el entrenamiento necesario para lograr efectiva y pedagógicamente dicha integración (Aylward, 2003). La visión del rol del tutor en línea ha evolucionado, se trata de ir más allá de postular preguntas y exigir respuestas. Garrison y Anderson (2003), por ejemplo, sostienen que el tutor en línea debe encargarse del diseño instruccional de los cursos, de facilitar la interacción y de la instrucción directa. Indudablemente que esta evolución obedece también a que las plataformas y la manera cómo se enseña y aprende una lengua han cambiado, exigiendo un paradigma distinto que va más allá de la instrucción directa. Una de las implicaciones de enseñar en línea es que los docentes deben entender su función en el acompañamiento como mediadores para promover el aprendizaje colaborativo (Kitade, 2000; Mason, 2003 y Thorpe, 2002; 2003) de manera que la interacción vaya acompañada de oportunidades, promovidas por el tutor en línea, que permitan el monitoreo de las actividades y una retroalimentación adecuada y oportuna que surja de la producción de los estudiantes (Henry y Li, 2005; Rosell-Aguilar, 2007).

Autores como Grenfell et al. (2003) argumentan la necesidad que existe de desarrollar 7 áreas de conocimiento tomando en consideración el modelo educativo docente basado en competencias, por sus siglas en inglés (CBTE), a saber: a) conocimiento acerca del contenido, b) conocimiento pedagógico general, c) conocimiento curricular, d) conocimiento pedagógico del contenido, e) conocimiento de las características de cada estudiante, f) conocimiento del contexto educacional y g) conocimiento de las metas educativas. Una propuesta similar presenta Shelley, et al. (2016) al identificar 8 categorías que delimitan el papel del tutor en línea: a) cualidades y orientación afectiva, b) experiencia pedagógica, c) experiencia en la asignatura y manejo del contenido, d) destrezas tecnológicas, e) destrezas interactivas de apoyo individualizado, f) autogestión, g) gestión y apoyo grupal y h) destrezas profesionales y responsabilidad.

La acción tutorial debe complementarse con el uso de estrategias efectivas de moderación, Salmon (2003), una de las pioneras en proponer un modelo de moderación y el diseño de actividades en línea, acertadamente sugiere que el éxito de la enseñanza en línea depende en

gran medida de las competencias pedagógicas y tecnológicas de los tutores y del potencial que tengan de motivar a los estudiantes a aprender. Esta propuesta ha sido ampliada por autores como Darabi et al. (2006), quienes proponen una lista de 20 competencias que un tutor en línea debe desarrollar:

- Utilizar estrategias de presentación.
- Demostrar destrezas comunicativas efectivas.
- Propiciar discusiones productivas.
- Garantizar una comunicación adecuada.
- Proporcionar a los estudiantes con lineamientos de acuerdo al nivel de los cursos.
- Generar oportunidades para que se produzcan distintos tipos de interacción.
- Proporcionar retroalimentación adecuada y oportuna.
- Evaluar el aprendizaje tomando en consideración los objetivos planteados.
- Promover el desarrollo de destrezas de pensamientos crítico en los estudiantes.
- Monitorear el progreso de los estudiantes.
- Evaluar la efectividad del curso.
- Motivar a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje.
- Manejar los aspectos logísticos del curso.
- Fomentar una comunidad de aprendizaje.
- Crear un ambiente abierto y agradable.
- Utilizar varios métodos para garantizar la comunicación entre los tutores y estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el ambiente de enseñanza/aprendizaje síncrono y dinámica del curso.
- Utilizar la tecnología relevante de manera efectiva.
- Identificar y solucionar los problemas que ocasione la plataforma que se esté utilizando.
- Tomar decisiones en cuanto al desarrollo profesional que necesite el tutor y conocimientos previos que requieran los estudiantes (Darabi et al., 2006:110).

Hampel y Stickler (2005) señalan que, además de las competencias que el tutor en línea debe manejar, se requiere que los tutores se involucren más en sus cursos de manera que: a) desarrollen un estilo propio que

facilite la dinámica de los cursos, b) fomenten la creatividad y la elección, c) faciliten del desarrollo de la competencia comunicativa, d) promuevan la socialización en línea, e) reconozcan las limitaciones técnicas, de conexión y del contexto y proponga alternativas y f) maneje competencias técnicas básica y específicas de la plataforma (Hampel y Stickler, 2005: 317). Anderson (2008) desarrolla y concibe una función más amplia del tutor en línea que plantea que su accionar está centrado en: a) el desarrollo y organización de la experiencia de aprendizaje, b) diseño e implementación de actividades que motivan a los estudiantes a interactuar entre ellos, con el tutor y en actividades colaborativas en grupo, y c) el monitoreo de las interacciones y la orientación de los estudiantes haciendo uso de su conocimiento de y acerca de la lengua (Anderson, 2008:54). La enseñanza/aprendizaje de lenguas en ambientes síncronos nos impone el reto de explorar que rol deben desempeñar los tutores en estos ambientes multimodales que requieren de la interacción continua y del manejo de la lengua para que la clase pueda llevarse a cabo y que el que aprende se sienta motivado a desarrollar la lengua en un CILCS diseñado y mediado siguiendo criterios pedagógicos.

3. Metodología

Esta investigación, enmarcada dentro del paradigma cualitativo, procura explorar los procesos donde surgen los problemas, en vez de ir directamente al análisis de los productos finales. Este estudio se llevó a cabo específicamente por medio del estudio de casos con la finalidad de indagar sobre lo que sucede en un curso en línea de inglés de naturaleza síncrona (nivel principiante). Los estudios de casos se utilizan, primordialmente, para abordar un problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo, o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico, y que por sus condiciones resulta apropiado para evaluar la adecuación de una teoría establecida (Hancock y Algozzine, 2006; Neiman y Quaranta, 2006).

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos son: a) una encuesta que se administró a dos estudiantes al inicio, durante y al final del curso con la finalidad de sondear sus opiniones acerca del rol que desempeña el tutor en un curso de inglés de comunicación síncrona y los retos que enfrenta; b) una encuesta dirigida al docente con el propósito de explorar su opinión acerca del curso, la dinámica, interacciones y los criterios pedagógicos enmarcan su diseño, y c) observaciones de las

sesiones en línea de manera que se analice la dinámica de las clases en línea y las interacciones que se llevan a cabo entre el tutor y los estudiantes.

Los procedimientos para recolectar los datos fueron los siguientes:

1. Seleccionar el curso de inglés en línea de comunicación síncrona.
2. Diseñar y aplicar una encuesta inicial para el tutor en línea de manera que se pueda determinar el nivel de los estudiantes, el propósito del curso y el material que se utiliza.
3. Planificar sesiones observación para explorar el rol del tutor virtual y el tipo de interacciones que se llevan a cabo en este tipo de cursos.
4. Diseñar y aplicar una encuesta a los estudiantes y al tutor virtual al inicio, durante y al final del curso de manera que se puedan explorar los retos tecnológicos y pedagógicos que enfrentan en este tipo de cursos en línea de comunicación síncrona.
5. Observar el curso en línea en inglés de comunicación síncrona (CLICS) de manera que se pueda determinar las funciones del tutor virtual y la dinámica de las clases.

4. Resultados

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de las encuestas que los dos estudiantes y el tutor en línea de un CLICS y de las observaciones llevadas a cabo cuando los estudiantes y el docente interactuaban en la lengua meta. Los resultados muestran la función virtual síncrona que desempeñó el docente y los retos que enfrentó. Los resultados se presentan utilizando las tres categorías que emergieron del análisis de los datos y que llevaron a comprender la función del tutor virtual en este tipo de ambientes virtuales, particularmente en la enseñanza/aprendizaje de inglés a través de herramientas de comunicación síncrona. La primera categoría: ¿Análisis de necesidades, crucial para la e-planificación? da cuenta del proceso inicial de la planificación del curso en línea de inglés como lengua extranjera y las etapas esenciales que conllevan al desarrollo efectivo de este tipo de cursos siguiendo criterios pedagógicos. La segunda categoría: Interacción síncrona en línea: ¿cuáles son las funciones del tutor virtual? muestra la dinámica de las sesiones síncronas que se llevan a cabo en línea con el

propósito de desarrollar esencialmente la comprensión y producción oral; y la tercera categoría: La conectividad: una brecha para la enseñanza de inglés en línea en el contexto venezolano.

¿Análisis de necesidades, crucial para la e-planificación?

El desarrollo e implementación de un CLICS deriva del análisis de necesidades de los participantes y del contexto. Las decisiones que se tomaron antes de comenzar el curso se relacionaron con la selección de la plataforma en línea que se utilizó, la selección del material y la frecuencia de las clases por participante. Se escogió una plataforma de comunicación síncrona y un curso alojado en un sistema de gestión de aprendizaje de una editorial reconocida. El análisis de necesidades mostró que los estudiantes:

- a) Tenían un nivel principiante del inglés.
- b) Necesitaban desarrollar el inglés para comunicarse en su lugar de trabajo en forma oral y escrita.
- c) Conocían la plataforma tecnológica de comunicación síncrona para comunicarse con sus pares en el lugar de trabajo.

Esta información permitió comprender las necesidades de los estudiantes de manera que las decisiones que se tomaran en torno al diseño y desarrollo del curso partieran de este análisis previo. A este respecto es importante tomar en consideración la opinión del docente en cuanto a la planificación de actividades:

Planificar este tipo de actividades (si uno no utiliza algún libro digital o algo similar) requiere de tiempo, sobre todo para actividades personalizadas que es lo que normalmente buscan los estudiantes.

Se observa entonces que la planificación es un aspecto fundamental en este tipo de cursos y que requiere de organización y tiempo para atender de manera personalizada a los estudiantes.

Interacción síncrona en línea: ¿Cuáles son las funciones del tutor virtual?

El desarrollo del CLICS impone un reto al tutor en línea y a los estudiantes puesto que requiere de una planificación efectiva, una dinámica flexible y un seguimiento sistemático. Para que la interacción se

lleve a cabo es importante proporcionar a los estudiantes oportunidades que le permitan comunicarse en forma oral y escrita en la lengua meta. Los resultados que emergieron de la encuesta suministrada al docente y las observaciones permitieron afirmar que el tutor, además de participar en la organización y desarrollo del curso, debe cumplir con otras funciones que facilitan el desarrollo de la lengua meta y el manejo efectivo del curso. El manejo de destrezas técnicas es una de las funciones que acompaña al tutor en línea y que es necesario para la planificación, desarrollo e implementación del curso, así lo muestra el tutor en una de sus respuestas a la encuesta aplicada:

Primeramente, es importante organizar los contenidos en función del estudiante o grupo de estudiantes con el cual trabajaremos. Es muy importante también tener habilidades técnicas para poder solventar cualquier problema que llegase a presentarse (tanto a nosotros como a los estudiantes) relacionado con el uso del software.

El docente también resaltó la importancia de brindarle apoyo afectivo al estudiante en este tipo de sesiones síncronas que propician la interacción en la lengua meta:

Mientras se está dando la clase, es de vital importancia brindar apoyo afectivo al estudiante, ya que sus inseguridades pueden aumentar en gran medida debido a la distancia y por lo cual debemos llenar ese vacío.

Las destrezas de planificación, técnicas, afectivas van acompañadas de las funciones que el tutor en línea en CILCS debe cumplir, a saber:

- a) El manejo del material para la sesión utilizando el sistema de gestión de aprendizaje, monitoreando el desarrollo de la lengua a través de la interacción oral y escrita a través del chat de la plataforma en línea.
- b) La gestión y manejo de herramientas de comunicación síncrona como mensajería instantánea para comunicarse con los estudiantes en caso de que se tenga algún problema de conexión, audio o visualización del material.
- c) La búsqueda efectiva de materiales electrónicos complementarios para resolver las dudas que vayan presentando los estudiantes a medida que se desarrolla el curso.

- d) La utilización de otras herramientas en línea de comunicación asíncrona para el desarrollo de la comprensión y producción escrita.

La conectividad: una brecha para la enseñanza de inglés en línea en el contexto venezolano

En la actualidad la mayoría de los recursos para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera en general se obtienen de Internet puesto que la Web nos ofrece una ventana al mundo auténtico. La enseñanza de inglés en línea requiere de la selección, desarrollo y/o uso pedagógico de los materiales electrónicos disponibles y de la utilización de herramientas de comunicación síncrona que faciliten la interacción y, por ende, el desarrollo de la lengua. No obstante, las dificultades en cuanto a la estabilidad de conexión a Internet y la poca capacidad del ancho de banda se convierten en una brecha que desafortunadamente aleja a docentes que desean innovar en el área y limita las posibilidades que tienen de conectarse en línea en sesiones síncrona con sus estudiantes. Este hecho se muestra en una de las respuestas del tutor en línea encargado del curso:

Indudablemente la conexión es el problema más serio, por lejos. Así logre solventar mis problemas de conexión como docente, siempre afectarán a mis estudiantes.

Esta situación impone un reto a los tutores quienes tienen que reinventar alternativas para resolver de manera efectiva las dificultades que tengan para llevar a cabo sus clases de comunicación síncrona. Entre estas alternativas, basadas en los resultados de la encuesta que se le realizó al tutor en línea, se pueden mencionar las siguientes:

- a) Planificar las sesiones en línea con anterioridad para enviar la invitación y los materiales a los estudiantes.
- b) Tener más de un lugar para poder conectarse e incluso estudiar la posibilidad de conectarse a través de distintos dispositivos.
- c) Plantear claramente a los estudiantes las limitaciones que se tienen en cuanto a conectividad y concientizarlos acerca de la flexibilidad que hay que tener para replanificar actividades en caso de que no puedan llevarse a cabo.

- d) Organizar actividades asíncronas a través de otras herramientas con la finalidad de ofrecer una alternativa en caso de que la conexión falle.

Estas opciones que derivan de la práctica informada nos llevan a valorar el análisis de necesidades y del contexto, considerando recursos físicos, humanos, digitales y sociales.

Recomendaciones para tutores de inglés como lengua extranjera a través de herramientas de comunicación síncrona

Los tutores de inglés como lengua extranjera a través de herramientas de comunicación síncrona deben desarrollar destrezas que le permitan cumplir funciones para el manejo pedagógico efectivo de este tipo de cursos. Es así como el tutor en línea debe:

- a) Organizar, planificar y gestionar sus cursos haciendo uso de:
- Cualidades y orientación afectiva (Hampel y Stickler, 2005).
 - Modelos de conocimientos de contenido, pedagógico, curricular, contexto educacional y metas educativas (Grenfell, et. al., 2003)
 - Manejo y gestión del contenido y recursos electrónicos en la lengua meta.
 - Destrezas tecnológicas e interactivas de apoyo individualizado.
 - Destrezas profesionales y responsabilidad (Shelley, et al., 2016).
- b) Seleccionar y/o desarrollar materiales electrónicos auténticos y significativos que le permitan diseñar actividades para promover el desarrollo de la lengua meta a través de las potencialidades que ofrece la plataforma de comunicación síncrona y herramientas asíncronas que se estén utilizando.
- c) Monitorear a los estudiantes proporcionando oportunidades que permitan la interacción (audio, video, chat) y la retroalimentación oportuna basada en las producciones orales y escritas de los estudiantes (Anderson, 2008).
- d) Ser flexible y capaz de adaptarse a los cambios impuestos por factores externos como la conectividad. También debe ser innovador de manera que pueda idear mecanismos alternativos

para solucionar las dificultades que enfrenta para llevar a cabo sus clases (Darabi, et. al. 2006).

- e) Propiciar el trabajo colaborativo, desarrollar un estilo propio que facilite la dinámica de los cursos, fomenten la creatividad y promuevan la socialización (Hampel y Stickler, 2005).
- f) Utilizar estrategias pedagógicas que le permitan comunicarse de manera efectiva, propiciar comunicaciones productivas y oportunidades de interacción, entre otras (Darabi, et. al., 2016).

5. Conclusiones

El tutor en línea de CILCS enfrenta retos que van más allá de las funciones que cumple como facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje. En el contexto venezolano, el tutor en línea debe hacer un análisis de necesidades de los estudiantes y de las limitaciones que tiene para llevar a cabo de manera efectiva este tipo de cursos. Los resultados del análisis llevarán a los tutores a tener un panorama claro de las oportunidades reales que tiene como tutor en línea y de las alternativas que tiene que precisar en cuanto a conexión y herramientas para ofrecer a los estudiantes una propuesta de curso ajustada a la conectividad que tiene en su entorno inmediato.

Es así como observamos en nuestro contexto que el tutor en línea de CILCS, además de las múltiples funciones que debe cumplir, debe establecer mecanismos que le permitan acortar la brecha digital impuesta por factores externos (conectividad y ancho de banda) de manera que pueda innovar y finalmente ayudar a los estudiantes a desarrollar la lengua meta.

6. Referencias

- Anderson T. (2008). (Ed.). Theory and Practice of Online Learning, University of Athabasca. (Segunda Edición). Recuperado de: http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf
- Aylward L. (2003). Constructivism or Confucianism? We have the technology, now what shall we do with it? En Tait A., Mills R. (Eds.), Rethinking learner support in distance education: change and continuity in an international context (3-13). London: Routledge Falmer.

- Anderson, T. y Garrison, D. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. En C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (97-112). Madison, WI: Atwood Publishers.
- Bradley, T., & Lomicka, L. (2000). A case study of learner interaction in technology-enhanced language learning environment. En *Journal of Educational Computing Research*, 22 (3), 247-368.
- Darabi A., Sikorski E. y Harvey R. (2006). Validated Competencies for Distance Teaching. En *Distance Education*, 27, (1), 105-122. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249015887_Validated_Competencies_for_Distance_Teaching
- Garrison, D. y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Grenfell M., Kelly M. y Jones, D. (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Hampel R. y Stickler U., (2005). New skills for New Classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18, (4), 311-326. En Lily K.L. Compton (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. En *Computer Assisted Language Learning*, 22, (1), 73-99, DOI: 10.1080/09588220802613831
- Hancock, D. y Algozine, B. (2006). *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers*. Columbia University: Teachers College.
- Henry, P. & Li, X. (2005). Choices in asynchronous communication for postgraduate teaching students. En *The JALT-CALL Journal*, 1, (1), 3-11.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. En *Computer Assisted Language Learning*, 13, (2), 143-166.
- Marjanovic, O. (1999). Learning and teaching in a synchronous collaborative environment. En *Journal of Computer Assisted Learning*, 15, 129-138.
- Mason R. (2003). On-line learning and supporting students: new possibilities. En Tait A., Mills R. (Eds.), *Rethinking learner support in*

- distance education: change and continuity in an international context (90-101). London: RoutledgeFalmer.
- Motteram, G. (2011). The changing role of technology in language education in the early 21st century. EuroCALL. The University of Nottingham.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Park, Y. & Bonk, C. (2007). Synchronous Learning Experiences: Distance and Residential Learners' Perspectives in a Blended Graduate Course. En Journal of Interactive Online Learning, 6, (3), 245 -264. Recuperado de: <http://www.trainingshare.com/pdfs/6.3.6.pdf>
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Changing tutor roles in online tutorial support for open distance learning through audio-graphic SCMC. En The JALT CALL Journal, 3, (1-2), 81-94.
- Salmon G. (2003) E-moderating: the key to teaching and learning online. London: RoutledgeFalmer.
- Shelley, M., White, C., Baumann, U., & Murphy, L. (2006). "It's a unique role!" Perspectives on tutor attributes and expertise in distance language teaching. En The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 7, (2). doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v7i2.297>
- Thorpe M. (2002). Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning. En Open Learning, 17, (2), 105-119.
- Thorpe M. (2003). Collaborative on-line learning: transforming learner support and course design. En Tait A., Mills R. (Eds.), Rethinking learner support in distance education: change and continuity in an international context (198-211). London, RoutledgeFalmer.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En Fotos, S. & Brown, C. (Eds.), New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms (15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. (2010). Digital divide. En Bates, M. J. y Maack, M. N. (Eds.), Encyclopedia of library and information sciences, Vol. 2, Third Edition (1551-1556). New York: CRC Press. Recuperado de: <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/digitaldivide.pdf>

Warschauer, M. (2011). Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media. New York & London: Teachers College Press.

...

La autora agradece el financiamiento por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación código H – 1547-16-04- B, cuyos resultados se presentan en este artículo.

LA PROMOCIÓN DEL TEXTO LITERARIO EN LA UNIVERSIDAD: ENTRE PANTALLAS Y LIBROS

PROMOTION OF THE LITERARY TEXT IN THE UNIVERSITY: BETWEEN SCREENS AND BOOKS

Vanessa Castro Rondón
vanessanatalyc@gmail.com

Marisol García Romero
marisolgarcia1999@hotmail.com

Departamento de Español y Literatura, Universidad de Los Andes, Núcleo
Táchira. San Cristóbal, Venezuela

Recibido: 30/10/2017
Aceptado: 12/03/2018

Resumen

La irrupción de las redes sociales muestra espacios donde la lectura literaria podría tener cabida y conexión con las prácticas lectoras de los nativos digitales. En este sentido, la investigación acción procuró la promoción del texto literario en los estudiantes de la asignatura Literatura Venezolana del siglo XX (U-2014), a través de la creación de una página en la red social Facebook. Concluimos que el uso de las redes sociales es una tarea impostergable en la formación docente, pues el futuro educador debe ser un promotor de lectura en las aulas con apoyo de la tecnología.

Palabras clave: promoción del texto literario, red social Facebook, educación universitaria.

Abstract

The emergence of the social nets show spaces where the literary reading could take place and connect with the reading practices of the digital natives. In this sense, the action research promoted the literary text in the students of the subject Venezuelan Literature of the XX century (U-2014), through the creation of a page in the social net Facebook. In conclusion, the use of the social nets is a task that cannot be isolated from the teachers' formation, considering that the future teacher must be a reading promoter in the classrooms with the support of technology.

Keywords: promotion of the literary text, social net Facebook, university education.

1. Introducción

Los escenarios de lectura han cambiado. Atrás ha quedado el lector arrellanado en un sillón en compañía de un libro. En las últimas décadas, se han incorporado nuevas formas de leer mediadas por múltiples dispositivos (computador, tableta, teléfono inteligente). Al asumir la lectura con cualquiera de estos instrumentos, también se diversifican las tareas cognitivas. Así, mientras se lee un artículo en el teléfono con conexión a Internet, se puede contestar una llamada; en el computador, realizar simultáneamente la respuesta de un correo sobre la invitación a una actividad de esparcimiento y efectuar una transferencia bancaria; en la tableta, observar los adelantos de la película próxima a estrenar en las carteleras de cine y jugar una partida del juego más difundido en la Web. Todo lo anterior, indiscutiblemente, hace pensar en nuevas formas de leer. El ciudadano de hoy vive en espacios donde se debe asumir la alfabetización digital¹. De allí que Zayas (2013) manifieste:

Hoy se considera que una persona alfabetizada es la que interviene satisfactoriamente en las prácticas sociales de lectura y escritura. Y gran cantidad de estas prácticas, en los diversos recintos de la actividad humana, se llevan a cabo en Internet (s. p.).

¹ O, alfabetización informacional como la definen otros autores, se refiere a todo tipo de artefactos culturales (escritos, imágenes, videos, audios, mapas, esquemas, reproducciones virtuales) que tienen un sentido prospectivo, o sea, se espera que seamos capaces de adaptarnos autónomamente a los cambios que se producirán a lo largo de nuestra vida en el ámbito de la gestión de la información (Cassany 2012, p. 125).

Asimismo, las instituciones dedicadas a la formación de los docentes deben asumir los retos de enseñanza que se presentan en un escenario donde la vida se proyecta entre pantallas.

En este sentido conviene considerar que la lectura literaria en las aulas de educación superior, sobre todo, aquellas destinadas a la formación literaria de docentes cuyo posterior desempeño será con niños y adolescentes, ha cambiado producto de estos acontecimientos. Los jóvenes de las aulas universitarias actuales no son los mismos de hace treinta años –como tampoco lo fueron los de treinta años atrás–; cabe preguntarnos, entonces, si como docentes de formadores tomamos en cuenta estos cambios epocales para insertarlos en nuestra práctica docente.

A esto se suma la escasa experiencia como lectores, en específico de lectura literaria. Esta idea la reafirman autores como Colomer (2001), Hany (2014), Trujillo (2010) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC², 2013): coinciden en que los jóvenes no leen y la literatura, al parecer, les atrae menos durante los últimos años del bachillerato. Resultan ser estos lectores, los que ingresan –por desconocimiento, por falta de orientación, por azar– a carreras cuyo desempeño será la enseñanza literaria/didáctica de la literatura. Si a este inadecuado perfil de ingreso se agregan los nuevos formatos en los que discurre la vida actual (televisión, cine, Internet y dentro de todos estos la publicidad) se colige que es una vida enmarcada por la imagen, donde el discurso verbal pareciera estar perdiendo terreno. Por tanto, es necesario indagar en cómo incluir en el currículo universitario una formación literaria con deleite y sentido, apoyada en formatos electrónicos, para quienes se desempeñarán como docentes en medio de estos nuevos escenarios.

2. El problema

Desde el inicio del proceso educativo los estudiantes están inmersos en prácticas de lectura y escritura cotidianas. Sin embargo, con el avance de un nivel de educación a otro hasta llegar al ingreso en la Universidad, se aprecia el poco contacto que han tenido con la lectura, el libro y la

² CERLALC (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*.

literatura. Si esta juventud que ingresa a la universidad, y más concretamente en carreras cuyo perfil es la formación y enseñanza, no lee, ¿cómo se espera la aprehensión y adquisición de un saber literario y didáctico que permita el acercamiento, comprensión, interpretación y valoración del texto literario (universal, latinoamericano, nacional, regional y local), desde una lectura estética?

La formación de jóvenes en el área de la lengua materna hace necesario aprehender una postura en la que el disfrute, el placer por la lectura de una obra, sea el primer escalón para acceder a procesos de comprensión más complejos, tales como la crítica literaria. Aunque esto parezca lo más sensato, resulta una tarea engorrosa tanto para los estudiantes como para los profesores el compromiso por contagiar el valor de la lectura placentera, en especial, porque muchos de los que ingresan a la carrera poseen un insuficiente contacto con los libros.

Si a eso se le suma la contienda que durante los últimos años ha tenido que confrontar la lectura con otras fuentes de esparcimiento (videojuegos, televisión, cine e Internet), desarrollar el placer se torna más desafiante, porque ante el tedio que puede generar a estos jóvenes leer un libro, ciertos medios de distracción los atrapan: lejos de comprometerlos con la comprensión en aras del placer, los inmiscuyen en un disfrute efímero.

Otros autores ahondan en la creencia de que a los estudiantes no les gusta leer, producto de muchas circunstancias, una es la influencia de los medios de comunicación junto con la sociedad de consumo (publicidad y propaganda). Ante el panorama expuesto el rol del docente universitario se complica, pues debe cumplir con la enseñanza del programa de la asignatura, evaluar los contenidos y, a su vez, demostrar a los futuros formadores el valor que posee lo literario para la conformación del sujeto. Sobre esto Fernández, Núñez y Romero (2010) expresan:

En cuanto a la formación de profesores de lengua y al papel del formador de estos profesores, ha de tenerse en cuenta que la lengua no es una asignatura más que se imparte en la escuela primaria o secundaria, sino que su enseñanza cobra especial interés y singularidad por cuanto una lengua es una especificación humana del mundo, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestra comunidad, un instrumento poderoso y rico que nos conecta con los otros y con el mundo; en definitiva, es actividad, *energía*,

potencia creadora de tal magnitud que nos erige en demiurgos cuando nos permite llegar a la magia de inventar mundos, personas, afectos... (p. 349).

Todo lo mencionado describe a un estudiante con una práctica de lectura literaria vacía y sin disfrute. No quiere decir esto que estrategias como controles de lectura, ensayos, talleres, exposiciones, discusiones en el aula, sean triviales o peor, innecesarias. No, pero debido al fracaso y distanciamiento por la lectura placentera del texto literario se hace necesaria la revisión de otras alternativas para reivindicar la lectura literaria, puesto que esta se ha considerado una fuente para vivir, crecer y gozar.

Por ello, la formación del docente de literatura está enlazada al rol de promotor de lectura, aunque se hace hincapié en el currículo de la carrera en que debe ser especialista y no promotor, cuando esto es realmente una contradicción porque un especialista lleva implícito el rol de promotor de lectura. La llegada de Internet³, como ya se mencionó, constituye un recurso que puede posibilitar desarrollar el placer por la lectura, no debe ser visto solo como un elemento distractor. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Web 2.0 y más recientemente las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, principalmente) han contribuido a abrir espacios para la difusión de lo literario.

Aquí es necesario obviar ciertos inconvenientes para el estudio y promoción del texto literario como restarle importancia a la lectura literaria e incorporar otros propósitos de lectura. Es decir, en algunos sectores educativos se maneja la suposición de que con la llegada de estas redes, el texto literario ha perdido adeptos. No obstante, en otros ámbitos se considera que ha ganado lectores (incluso escritores), en palabras de Aguirre (1997), se trata de variaciones en las formas de leer:

(...) No todas nuestras prácticas lectoras se realizan de la misma manera. Probablemente preferimos utilizar el correo electrónico o acceder a artículos de revistas de las redes, pero sigamos prefiriendo leer novelas en su forma encuadernada; quizá prefiramos acceder a

³ Esto, de forma indiscutible, lleva a pensar en los diversos formatos en que se presenta el contenido de los libros con la llegada de la Red. Manguel (2014) hace un recorrido sobre la historia de la lectura y libros, en él expresa un cambio en las formas de elaborar los libros. El invento, producido a mediados del siglo XV con la invención de la imprenta por Gutenberg, significó un evidente avance en las formas de producción y la lectura de un libro con respecto a tiempos antiguos (tablas de arcillas, códices, o mesas de lectura rotativa).

catálogos de una biblioteca extranjera desde nuestra casa antes que realizar el gasto de desplazarnos hasta allí; puede que prefiramos también reservar nuestro ejemplar de un libro a través de un formulario electrónico antes que recorrer decenas de librerías buscándolo o que sigamos queriendo pasear tranquilamente entre estantes a la búsqueda de alguna sorpresa en forma de libro. Un favor decisivo, a mi entender, será la familiarización con las herramientas informáticas a través de la enseñanza (6).

De forma similar, Scheffer (citado por Andrade, 2007) manifiesta la razón de las prácticas lectoras a propósito de la expansión de Internet. Ya antes el libro y la literatura tuvieron que enfrentarse ante otros dispositivos o formatos⁴ (cine), pero no se debe pensar que con el auge de Internet, la lectura y lo escrito ocupan u ocuparán un lugar menor. Al contrario, constituye un poderoso ascenso.

Por tanto, las aulas constituyen el lugar donde se deben incorporar tales formatos. Esto contemplado desde dos vertientes: Una, en cuanto a las ventajas al existir otras herramientas para divulgar y acercarse al texto literario. En este aspecto se puede introducir al estudiante a espacios en la Web que le permitan conocer e intercambiar ideas sobre la práctica en el aula. La segunda, al considerarse una desventaja porque disminuye el tiempo concedido a las prácticas de lectura.

De esta manera, la nueva realidad con la llegada de Internet exige ver el mundo desde concepciones que sobrepasen el tradicionalismo. Dentro de esas concepciones, apreciar los espacios virtuales y sumarlos como apoyo a la lectura de modo placentero y, así, contribuir a vislumbrar cambios en las prácticas lectoras. Sobre esto en un estudio del CERLALC (2013) se afirma que “es posible enriquecer la experiencia lectora con otros tipos de contenidos y otras formas de socialidad [...] y es más fácil alcanzar territorios lejanos con la inmediatez de la red” (p.18). En esta misma línea de ideas, conviene pensar, así como lo establece Herrero (1998), en una metodología de la comprensión de los textos literarios circunscrita a la actualidad, en abarcar tanto el texto en formato impreso como el electrónico. La misma autora asegura que los alumnos de hoy

⁴ Y asimismo, en el siglo XIX con la entrega de las novelas folletín. Según Andrade (2007), sucede que cuando se presentan los textos en diversos formatos, cambian las formas de interpretación. De la misma manera, durante el periodo neoclásico se gestaron hasta ese momento nuevas prácticas de lectura y junto a esto nuevos tipos de lectores e interpretación a raíz del nacimiento de la prensa, revistas, gacetas y folletines.

día poseen ambas competencias. Sin embargo, Díaz (citado en Fernández y Martínez, 2010) advierte:

(...) no podemos presuponer que los alumnos aprenden en un entorno educativo virtual o fuertemente apoyado con TIC de manera idéntica a como lo hacen en los entornos presenciales a los que están familiarizados, o que, por ejemplo, sus estrategias de lectura de textos impresos y lineales son tal cual las mismas que despliegan cuando enfrentan hipertextos no lineales y con soporte multimedia (p.129).

De allí que sea necesario hacer eco lo expuesto por Herrero (1998), con el fin de contemplar una forma de trabajo en la formación de los docentes de Español y Literatura, que propicie la lectura placentera del texto literario sin dejar a un lado los formatos electrónicos, nuevos contextos que han cubierto toda la sociedad y a los que no escapa el campo educativo y literario. Por ello, la investigación se trazó los siguientes objetivos.

Objetivo general

-Promover la lectura de los textos literarios en los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes (Táchira) desde una postura estética utilizando la red social Facebook.

Objetivos específicos

-Identificar los hábitos, intereses y gustos de los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes por los textos literarios.

-Identificar los hábitos, intereses y gustos de los estudiantes por la Internet y las redes sociales, primordialmente Facebook.

-Diseñar estrategias presenciales y virtuales (red social Facebook) que posibiliten la promoción del texto literario en los estudiantes universitarios, desde una postura estética.

-Evaluar la ejecución de las estrategias y actividades tanto presenciales como virtuales (red social Facebook), usadas en la promoción del texto literario.

3. Antecedentes

La irrupción de Internet en los espacios académicos ha permitido la elaboración de estudios donde el foco principal es investigar su incidencia en los recintos de formación y el apoyo que estos otorgan al proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se incluyen algunos estudios relacionados con la promoción de la lectura (textos literarios o no) y el uso de alguna herramienta o espacio tecnológico y digital que sirvieron de punto de partida:

1. Andrade, L. (2007), en una investigación documental, *Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la "cibercultura"*, realiza una reflexión partiendo de las prácticas sociales de lectura en los universitarios, junto con las interpretaciones del autor francés Roger Chartier sobre la lectura y los cambios que suscitan el texto y la lectura en pantalla. Finaliza con la propuesta del necesario abordaje metodológico en función de "no malograr el potencial aporte que las NTICs pueden hacer a la democratización del acceso a la educación superior, específicamente en lo atinente a la lectura de textos académicos" (p.16) y de las interpretaciones que los lectores hacen de los textos.
2. García, A. (2008) relata, en *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook*, la experiencia de un grupo de alumnos de segundo año de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, al incorporar como apoyo a la práctica del aula un grupo de trabajo creado en Facebook que permitió el aprendizaje colaborativo. Concluye la autora en que la selección de esta herramienta no se debió a que sea la mejor, sino a la popularidad que posee como medio para innovar en el aula de clase.

Cabe resaltar que en la revisión realizada hasta ahora no se halló un estudio que incluyera tanto la promoción de los textos literarios en las aulas universitarias como el uso de redes sociales. Al contrario, la mayoría de los trabajos encontrados promueven la lectura del libro impreso y actividades presenciales dentro del aula.

4. Justificación

Promover prácticas de lectura que propicien el abordaje placentero de los textos literarios debe ser una de las finalidades en la enseñanza de la literatura para los futuros educadores de la educación secundaria.

En este sentido, el trabajo cobra relevancia porque propugna una competencia literaria en los estudiantes, la cual no se limita al cerco académico, sino que también resulta imprescindible en la vida. La literatura permite la comprensión del mundo que nos rodea; hace posible leer los diferentes códigos sobre los que versa la humanidad, y así convertir a los lectores en seres autónomos, críticos y reflexivos. Palabras que, por lo general, se suelen leer y escuchar en pro y para la educación de los niños y jóvenes, pero deberían ser un continuo en la formación de los adultos, he allí la necesidad de integrarse al ámbito universitario.

En segundo lugar, resulta innovador y atiende a la importancia que cobran las tecnologías e Internet. Sobre esto expresa Adell (1998): “Las tecnologías de la Información y la Comunicación nos ofrecen a los docentes la posibilidad de replantearnos las actividades tradicionales de enseñanza para ampliarlas y complementarlas con nuevas actividades y recursos de aprendizaje” (p. 6). De esta manera, con la inclusión de la red social Facebook como recurso para la promoción del texto literario, se suman esfuerzos en beneficio de la alfabetización mediática e informacional, según la UNESCO, en su *Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes*, esta permite:

(...) identificar las funciones de los medios de comunicación y de los dispositivos de información en nuestra vida cotidiana y en nuestras sociedades democráticas. Es un requisito previo indispensable para el ejercicio del derecho individual a comunicarse, a expresarse y a buscar, recibir la frase comprende dos aspectos: por una parte, el dominio de los recursos tecnológicos y, por otra, el aspecto comunicativo y social al comprender estas tecnologías.

Asimismo, Silvera (2005) alude la importancia de la alfabetización digital en países latinoamericanos: “el concepto de alfabetización digital constituye y se considera como una parte importante del desarrollo del individuo, porque permite su inserción en la sociedad de manera más participativa mediante el conocimiento de herramientas o medios para informarse” (p. 2) y transmitir información e ideas. No se puede obviar el hecho de que el término *alfabetización digital* surgió, en palabras de González (2012), porque “se empezó a hablar de la necesidad de una alfabetización digital para aprender a utilizar las tecnologías que estaban emergiendo” (p.18).

En último lugar, resulta innovador conjugar la lectura de textos literarios con el apoyo de una red social, debido a que estas posibilitan aún más la comunicación. Conviene agregar lo mencionado por González (2012), quien a su vez incluye el informe IAB/SPAIN (Interactive Advertising Bureau/Spain) para ratificar cómo disminuye la brecha comunicacional. En ese estudio, el número de usuarios a redes sociales en el mundo había aumentado alrededor del 25 % en solo tres años (2009-2011).

Por esto, utilizar la red social Facebook con la finalidad de apoyar y promover el texto literario desde la postura estética hará posible la riqueza de la experiencia lectora y permitirá demostrar otra forma de trabajo, además del uso hedonista que le otorgan los jóvenes, en este caso, universitarios, a las redes sociales.

5. Metodología

La modalidad de la investigación se ciñó a la investigación de campo, la cual se caracteriza por tomar datos primarios (derivados de la realidad) en un contexto determinado. Como el propósito fundamental fue la promoción del texto literario en los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Táchira, Venezuela), se llevó a cabo una propuesta de intervención durante un semestre A-2014, en la asignatura Literatura Venezolana del siglo XX. Esta cátedra forma parte del plan de estudios de la carrera Educación mención Español y Literatura, cuyo fin es la formación de personal especializado para el nivel de educación secundaria.

El diseño se enmarcó en la investigación acción a través de un enfoque mixto o complementario, con la intención de interpretar con mayor amplitud los resultados. Al respecto Bericat (1998) expone la complementariedad cuando:

en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Así, obteniendo esta doble y diferenciada visión de los hechos completamos nuestro conocimiento sobre los mismos (p. 37).

Para el enfoque cuantitativo se consideró una valoración o nivel de profundidad descriptiva de los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios suministrados a los estudiantes. En este nivel se pretende caracterizar a un grupo de sujetos, esto quiere decir que se estudiaron de forma independiente las variables de las cuales se obtuvo información y no se tuvo interés de estudiar la relación o cómo es la relación entre ellas (Babbie 2000, p. 349).

En este sentido, se obtuvieron proporciones y tendencias en los datos suministrados por los estudiantes. En relación con el enfoque cualitativo se llevó a cabo la observación participante a través de un registro de actividades.

Participantes de la investigación

Los participantes objeto de estudio lo conformó el grupo de treinta (30) estudiantes correspondientes al tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la asignatura Literatura Venezolana del siglo XX. Sobre la carrera es relevante mencionar que durante el año 2009 fue objeto de una reforma curricular, en el cual se disminuyó la duración de 5 a 4 años (ocho semestres) y se basa en el enfoque por competencias. En el tercer semestre los estudiantes se inician en el estudio de materiales relacionadas con la formación de un profesional integral y experto en disciplinas como enseñanza de la lengua española y literatura.

Instrumentos para la recolección de los datos y procesamiento de los datos

Por tratarse de un enfoque mixto o complementario, se utilizaron diversos instrumentos asociados al método cualitativo y cuantitativo, con el fin de obtener una mejor evaluación de la propuesta. En el cuadro n.º 1 se muestran los instrumentos junto con el análisis de los datos destinados para cada objetivo de acuerdo con cada enfoque.

Cuadro n° 1. Sinopsis de los instrumentos y procesamiento de la información para cada objetivo de acuerdo con cada enfoque

Enfoque mixto o complementario	
<i>Instrumento de recopilación de información para el enfoque cualitativo</i>	<i>Instrumento de recopilación de información para el enfoque cuantitativo</i>
Observación participante: registro de actividades (esquemas de clase planificados durante las sesiones de trabajo para el semestre A-2014, registro de actividades en el grupo de Facebook y registro narrativo emanado a partir de tres momentos de clase: inicio y desarrollo del semestre).	El cuestionario: Inicial o de entrada, consistió en un diagnóstico con el fin de conocer los intereses tanto del texto literario como de conexión a Internet y redes sociales. Final o de salida, con la finalidad de evaluar la propuesta de intervención tanto de las clases presenciales como del grupo de Facebook.
<i>Procesamiento de la información obtenida a través de los instrumentos:</i>	<i>Procesamiento de la información obtenida a través de los instrumentos:</i>
Codificación a través categorías y subcategorías generadas de la lectura. La codificación se resumió en un patrón de recurrencia sustentado en los conceptos básicos y elementos claves de la investigación.	Se confeccionaron escalas de actitudes tipo-Likert y se analizaron con las herramientas tecnológicas SPSS V20 y Excel 2010.

Fuente: Las autoras

6. Resultados

El uso de diversos instrumentos para recabar información sobre la propuesta de intervención permitió observar la coherencia a lo largo de la propuesta, sobre todo en cuanto a elegir la red social Facebook como apoyo para promover el texto literario porque de acuerdo con las opiniones de los estudiantes, en ambos cuestionarios, le adjudicaron valor al Facebook como medio de estudio del texto literario, y se corroboró al observar una participación usual, continúa durante el semestre, a pesar de las interrupciones (paros de los docentes universitarios) en el cronograma de clases.

Asimismo, intentar conferir placer por los textos se constató en la categoría formas de compartir, es decir, la participación se asume clave en la disposición por leer y luego existe cierta confirmación al mencionar, en el cuestionario final, que las lecturas guardaron relación durante el semestre. Además, conviene mencionar que las preferencias por los géneros literarios (cuento y novela) fueron las lecturas mayormente realizadas. Se evidencia en el diagnóstico y, por ello, ambos géneros se seleccionaron para la propuesta. Quizás porque al ser reciente su egreso del bachillerato (debe recordarse que la propuesta fue aplicada durante el tercer semestre) y, de acuerdo con Sánchez y Barrera (1992), el alumno parece más familiarizado con los textos narrativos, porque “la tradición escolar fomenta es la lectura y escritura de textos narrativos” (p. 52). A la par de las preferencias, se aprecia que procuraron leer biografías y apreciaciones críticas digitales o impresas, ya que en cuanto a diferentes aspectos –en sesiones presenciales o virtuales– citaron los argumentos de un autor ante la obra.

Al respecto de la participación, durante la propuesta existió interés por el intercambio de ideas, principalmente en el grupo de Facebook, lo que lleva a asociarlo con la naturaleza de la red social, caracterizada por facilitar la interacción social. Aunque al adentrarse en este aspecto del Facebook, se nota que la participación no fue tan abundante como arrojan los cuestionarios. En este caso, interesa ahondar si quieren mantener la cuenta de Facebook como espacio para socializar y encontrar amigos, pero ajeno a prácticas académicas.

Sobre la inclusión del material audiovisual, contrario a algunas propuestas de lecturas, arrojaron menor porcentaje en la participación e inclusión de recursos. Esto sugiere que al realizar tareas que implicaron la búsqueda autónoma de materiales se sienten poco confiados –o motivados– y en este sentido interesa lo expuesto por Cassany (2011) sobre los criterios de selección de información en la Web y la alfabetización informacional donde aspectos como la inclusión de autores, fuentes de contenidos, actualización constantes y manejos con otras webs son imprescindibles para reconocer sitios confiables.

Asimismo, tampoco se puede negar el carácter obligatorio que, al parecer, tuvo la propuesta. Los resultados de los cuestionarios (diagnóstico y final) arrojaron similitud al efectuar lecturas por obligación o por placer. Tal mención se ratifica porque la participación de los estudiantes no fue permanente. Otra razón es la preferencia a marcar Me gusta en comparación con la escritura de comentarios. Dicha preferencia se debe al carácter expedito de pulsar clic en la opción Me gusta, en lugar de escribir una apreciación. Se infiere, entonces, la particularidad por hojear, pasarse rápidamente por los textos y mostrar agrado, en vez de leerlos completamente para destinar tiempo en la producción de un texto breve, pero con sentido para él y para el grupo. De allí proceden a una lectura obligada de obras que no son de su gusto y solo consideran un requisito para la asignatura. Por el contrario, leen por placer las obras que causan verdadero agrado porque hay empatía con el texto y relacionan lo narrado con su experiencia de vida.

Adicional a esta consideración es importante discutir la relación de alta literatura y baja literatura. En la alta literatura se encuentran los clásicos de todos los tiempos⁵. Mientras, la baja literatura viene a engrosar la lista el *best seller*. Es importante aclarar que esta no una definición concluyente para la baja literatura. Existe toda una discusión sobre qué se considera baja o alta literatura. Sin embargo, es propicio decir que no importa si es una buena o mala, lo relevante es un inicio como lector. Luego con la mediación del docente pasará a textos que sí posean calidad literaria. En este aspecto la educación literaria es fundamental para dirimir qué es o no alta o baja literatura. Aunado a lo anterior, por medio de la propuesta se logró una valoración complementaria (cualitativa y cuantitativa) de la lectura por placer, en la cual no solo se exploraron aspectos cuantificables, sino, como la naturaleza de la investigación acción señala, además, se tomaron en cuenta aspectos emocionales, afectivos, motivacionales, de predisposición, de creencias y percepciones

⁵ Los poemas épicos: *Odisea*, *Ilíada*; las tragedias griegas: *Edipo rey*, *Ifigenia de Aúlida*, *Siete contra Tebas*; todo el ciclo dramático de Shakespeare; *Don Quijote de la Mancha*, *Crimen y castigo*, por solo nombrar algunas.

hacia la lectura que es mejor observarlos que intentar medirlos directamente. En esta dirección, las categorías encontradas y las variables analizadas manifiestan la presencia de la motivación (intrínseca y extrínseca⁶), la actitud que poseen los estudiantes hacia la lectura, y fue determinante al momento de analizar los resultados obtenidos bajo los distintos instrumentos empleados para recabar los datos. En principio, los datos fueron analizados de manera separada (usando métodos cualitativos y cuantitativos) y luego se hizo un estudio complementario entre ambos métodos de análisis.

Adicional a esto, reconocer y reiterar la motivación (intrínseca y extrínseca) y la actitud favorable hacia la lectura son dos aspectos determinantes cuando se quiere implementar la promoción de la lectura, en asociación con cultivar la confianza de los estudiantes para que expresen sus intervenciones a través de la búsqueda e implementación de alternativas que ayuden a mejorar las prácticas lectoras. Es el caso del uso de las redes sociales porque posiblemente promueven y promoverán, o harán más gratificante dicha práctica, la cual conscientemente o no, luego al ir a las aulas de clases como profesores, utilizarán como apoyo al proceso de enseñanza de la literatura. Es decir, ofrecer posibilidades de uso pedagógico y tecnológico hacia el texto literario.

7. Conclusiones

El objetivo general se enfocó en *Promover la lectura de los textos literarios en los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes (Táchira) desde una postura estética utilizando la red social Facebook*. Indiscutiblemente, la lectura por placer en las aulas de clase de la carrera de Educación mención Español y Literatura debe ser una premisa que acompañe la lectura crítica de los textos literarios, pues, como señala

⁶ La motivación intrínseca se refiere a la que posee el individuo y la motivación extrínseca es la que el sujeto reúne en cooperación con otros factores (docentes, compañeros, familiares).

Hauy (2014), la lectura literaria no abandona su función principal: el placer, pero a la vez puede promover en el lector experiencias complejas que confluyan en fomentar la imaginación y el pensamiento crítico. Sin embargo, la promoción de la lectura por placer se aleja al querer concretar la evaluación estipulada durante el semestre. Una alternativa posible es contemplar, desde el plan de evaluación, la valoración del texto por disfrute, es decir, una naturaleza cualitativa, donde se otorgue relevancia a aspectos ligados con el placer como: experiencias con el texto, capacidad de empatía, relaciones y asociaciones producidas.

En cuanto al segundo objetivo: *Identificar los hábitos, intereses y gustos de los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes por los textos literarios* resultó primordial conocer cuáles eran los *hábitos, intereses y gustos* de estos jóvenes que comienzan la carrera universitaria por dos razones: la primera, porque contrario a la elección de una carrera por vocación o gusto sucede que, en este caso particular, esos aspectos no son los indicadores que determinarán el éxito durante sus años de formación. La segunda, se relaciona al identificar las temáticas y géneros preferidos por los estudiantes, así como la frecuencia de lecturas realizadas con el propósito de aumentar su capacidad de lectura de textos literarios. En la propuesta, se destinaron lecturas de cuentos y novelas por ser las predilectas de la mayoría, –o las hasta los momentos leídas y conocidas– pero no se tomaron en cuenta los temas seleccionados por los estudiantes en el cuestionario, con el fin de evitar dejar a un lado las temáticas establecidas en el Programa de la asignatura y por desconocimiento de obras de esa temática, en especial, de ciencia ficción.

En procura de impedir esto, se propone el rediseño del programa con el fin de incluir obras que orienten la promoción, en el sentido de sus gustos e intereses. Así también la inclusión de obras que pertenezcan al programa de bachillerato, pero pertenecientes al siglo XX, pues en las

Prácticas Profesionales deben dictar las clases según el currículo oficial establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En relación con el tercer objetivo: *Identificar los hábitos, intereses y gustos de los estudiantes del tercer semestre de la carrera Educación mención Español y Literatura de la Universidad de Los Andes por la Internet y las redes sociales, primordialmente Facebook* fue una tarea impostergable vincular a los docentes en formación en la alfabetización informacional. Junto a esto, comprender cuáles y cómo son los usos de la tecnología por los estudiantes. Si bien durante la propuesta demostraron poseer una actitud receptiva, en cuanto al uso de la red social Facebook como apoyo a la asignatura y en su futuro como docente, se sugiere involucrarlos en cuanto a la diversidad de recursos informáticos, así como los usos didácticos de esos recursos en la clase de literatura.

Por último, *Evaluar la ejecución de las estrategias y actividades tanto presenciales como virtuales (red social Facebook) que permitan la promoción del texto literario en los estudiantes universitarios, desde una postura estética* es imprescindible para estimular una actitud crítica conforme al perfil del estudiante de la carrera y futuro profesional de la docencia, el cual no lleva a cabo acciones solo por cumplir con los requerimientos del docente, sino por su vocación. Tal vez, al reflexionar más en torno a esto y relacionándolo con la cantidad de estudiantes dispuestos a responder el cuestionario (únicamente 20), se pueda observar que un número significativo elige la carrera por descarte o por la creencia de que es fácil en comparación con otras.

Por ello, se recomienda ahondar en las preferencias de los estudiantes actuales al seleccionar la carrera: ¿acaso hoy día prepararse como profesor se encuentra en los planes de los jóvenes venezolanos?, ¿qué papel juega el prestigio social de la carrera y de la literatura en esa selección?. En conjunto, aunque la propuesta permitió conocer otras opciones –además de la lectura por placer de textos literarios–, es conveniente incorporar otras estrategias presenciales como el café literario, el diario dialógico y el conversatorio (las dos últimas si bien

fueron planificadas, no se pudieron ejecutar debido al acortamiento del semestre por los paros docentes).

En este sentido, es necesaria una mayor organización y continuidad de las clases (la ejecución de un semestre que no se caracterice por ser discontinuo). En cuanto a las digitales, sugerir actividades de evaluación en la red social, como foros de discusión y reseñas audiovisuales de libros⁷. Con el fin de proponer acciones que procuren mayores alcances a la investigación en el futuro se plantean las siguientes:

- Desarrollar dinámicas de clase donde la modalidad presencial no juegue un rol protagónico. Las futuras prácticas de formación llevan a pensar en un aula libre de paredes, libre de fronteras. En este sentido, realizar actividades y evaluaciones que comprometan al alumno a la virtualidad. Asimismo, esto implicaría repensar el rol del docente como mediador de competencias y habilidades en la Red.
- Incorporar otras redes sociales a la propuesta de promoción como: *Twitter*, *Instagram* o *blogs*. Siempre y cuando los estudiantes se muestren dispuestos.
- Alojarse en el grupo de Facebook los cuestionarios, las encuestas o las entrevistas a aplicarse en el semestre de manera que los estudiantes puedan llenarlas por ese medio y enviarlas como mensaje privado.

8. Referencias

Adell, J. (1998). "Redes y educación". En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Coord.) *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (pp.117-211). Barcelona: Cedecs.

Aguirre, R. (1997). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, n.º 17, enero-diciembre, pp.

⁷ Se refiere al comentario de libros a través de un video que puede estar alojado en YouTube o en otra página. A esta tendencia en auge se le denomina *BookTubers*. Ver más: <https://concursodeortografia.com/2015/booktubers-una-tendencia-en-crecimiento/>

- 86-95. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2967452.pdf>
- Andrade, L. (2007). Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la “ciberlectura”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/2, pp. 2-17. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1641Andrade.pdf>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editores.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2011). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CERLALC (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Disponible en http://cerlalc.org/pdf/home_pdf/nueva_agenda.pdf
- CERLALC (2012). *El libro electrónico: tendencias y recomendaciones*. Disponible en http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/05/Libro_Electronico.pdf
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, n.º1, 03-2001, pp. 6-23. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Fernández, A. y Martínez, A. (2010). *Nuevos ambientes de enseñanza. Miradas iberoamericanas sobre tecnología educativa*. Caracas: CEC, S.A.
- Fernández, H.; Núñez, E. y Romero, M. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, enero-junio, pp. 345-356. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692007.pdf>
- González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, n.º monográfico, pp.17-45. Disponible en <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743/824>
- Hauy, M. (2008). *Leer literatura. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Argentina: Encuentro Grupo Editor.

- Hauy, M. (2014). Lectura literatura: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, n.º 20, enero-junio, pp. 22-34 Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Herrero, A. (1998). Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf
- Jiménez, L. (2017). 70 años de Letras, habla Carlos Sandoval. Disponible en http://www.el-nacional.com/noticias/literatura/anos-letras-habla-carlos-sandoval_76588
- Manguel, A. (2004). Una historia de la lectura. México: Editorial Siglo XXI.
- Sánchez, I. y Barrera, L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva*, 4, pp. 50-59.
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América Latina y el Caribe. Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_1_05/aci04105.htm
- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en el aula secundaria. *Lectura y Vida*, nº 1, Año 31. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Trujillo.pdf
- UNESCO. (S/f). Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_es.pdf
- Zayas, F. (2013). La lectura en tiempos de Internet. Disponible en <http://scopeo.usal.es/la-lectura-en-tiempo-de-internet/>

Este artículo forma parte de la investigación *Promoción del texto literario en los estudiantes de Educación mencionada Español y Literatura con apoyo de la red social Facebook*, financiada por el CDCHTA, bajo el código NUTA-H-379-14-04-EE.

IMPlicACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF DIGITAL TECHS FOR KNOWLEDGE MANAGE IN THE UNIVERSITY CONTEXT

María Gabriela Lasaballett
gabrielalasalballett@hotmail.com

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Recibido: 07/11/2017
Aceptado: 12/03/2018

Resumen

Esta investigación fenomenológica hermenéutica tiene el propósito de interpretar las implicaciones pedagógicas de las Tecnologías Digitales para la Gestión del Conocimiento en el contexto universitario venezolano. En la extensión de la virtualización educativa, la gestión del conocimiento constituye un nuevo modelo de formación del hombre donde los roles del docente y del estudiante se configuran a partir de las exigencias emergentes. No obstante, este fenómeno parece no haber permeado lo suficiente en la universidad venezolana, donde subsisten viejos modelos educativos. Los hallazgos revelaron que las implicaciones pedagógicas dependen de la finalidad específica a la cual se aproximan a las TD.

Palabras clave: implicaciones pedagógicas, tecnologías digitales, gestión del conocimiento.

Abstract

This hermeneutic phenomenological research with the purpose of interpreting the pedagogical implications of digital technologies for the management of knowledge in the Venezuelan University. The knowledge management in the context of the technology virtualization represents a new education model. Therefore, teacher and student's traditional roles tend to increase because of the new educational requirements. However, this phenomenon apparently does not have permeated far enough into the Venezuelan University, where there are still old models of teaching and learning. The findings revealed that the pedagogical implications of the digital techs depend on the specific purpose to fulfill their potential in education.

Keywords: pedagogical implications, digital technologies, knowledge management

1. Contextualización del fenómeno de estudio

Más allá de una reforma o actualización pedagógica, las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento representan una vía para el acceso a la información y la automatización de los conocimientos del hombre. El docente de hoy no solo es administrador del proceso de enseñanza, sino que pasa de ser experto en contenidos a un facilitador de aprendizajes. El estudiante, por su parte, es quien construye sus conocimientos haciendo uso de las herramientas digitales disponibles en su mundo, a las cuales se ha aproximado de manera natural en su cotidianidad y con aquellas que el docente idea para él.

No obstante, tal parece que, en la universidad venezolana, todavía subsisten los viejos modelos de enseñanza y aprendizaje. El docente continúa siendo quien guía el proceso de instrucción y el estudiante, por su parte, sigue a la espera de recibir las indicaciones para avanzar en su formación académica, de manera que, en los futuros docentes, sigue faltando autonomía en el aprendizaje, tal y como se evidencia en las observaciones realizadas a los estudiantes del décimo semestre de la Licenciatura en Educación mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo durante la Práctica

Profesional III, quienes han demostrado poca iniciativa para aprender, comunicar y crear productos del conocimiento haciendo uso de las tecnologías. Tomando en cuenta a lo anterior se realizó una investigación fenomenológica hermenéutica con diseño interpretativo a fin de dar respuestas a las siguientes interrogantes ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas de las TD para la gestión del conocimiento contempladas en los Estándares de competencias en TIC para docentes?, ¿Cuál es la visión de los constructores de saberes en cuanto a las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento? ¿De qué manera se visualizan dichas implicaciones pedagógicas en el modelo de las 5 mentes del futuro propuesto por Gardner (2008)?

Intencionalidad

- Interpretar las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales TD para la gestión del conocimiento en el contexto universitario.

Directrices

- Sondear las implicaciones pedagógicas de las TD para la gestión del conocimiento contempladas en los Estándares de competencias en TIC para docentes establecido por la UNESCO.
- Develar las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento en el contexto universitario desde la perspectiva de los facilitadores.
- Analizar las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento de acuerdo al modelo de las 5 mentes del futuro propuesto por Gardner.

2. Entramado teórico

Según Gardner (2008), existen 5 tipos de mentes que deberán existir en el futuro: la mente disciplinada, la mente sintetizadora, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética. Con la existencia de estas cinco mentes, Gardner predice que los seres humanos lograrán manejar lo que es esperado y lo que no, al menos podrá ser anticipado. La mente disciplinada es aquella capaz de dominar una o más disciplinas. Hay que

destacar que, Según Gardner, el dominio de una materia o disciplina cualquiera toma a su ejecutor diez años de estudio y aplicación aproximadamente, de manera que para poseerla, se requiere de un proceso de formación y vivencia consecuente y sostenida. La mente sintetizadora es la que evalúa la información objetivamente, la reacomoda y la coloca de una forma que adquiere sentido para quien la sintetiza y para los demás. La mente creativa es aquella que permite desarrollar nuevas ideas, plantear preguntas no familiares y crear respuestas inesperadas. Esto le permite anteponerse a otros tipos de mentes y estar al menos un paso por delante de las computadoras y robots más sofisticados de nuestra era. La mente respetuosa por su parte, reconoce y muestra apertura a las diferencias y a la diversidad de grupos humanos, con lo cual se logra el entendimiento del otro y proceder de forma diplomática.

Es importante señalar que acuerdo con Gardner (2008) en un mundo interconectado, la intolerancia o la falta de respeto no constituyen una opción viable para el futuro. La mente ética, quinta y última propuesta por el autor, se ubica en un nivel más abstracto que la mente respetuosa, porque es su función reflexionar sobre el trabajo versus las necesidades y deseos de la sociedad en la que se vive. Esta mente se concentra en el contexto laboral y en el bien común, más allá de los intereses personales.

Estándares de competencias en TIC para Docentes según la Unesco

El proyecto de relativo a las *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes* NUCTICDE (2008) señala que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología con eficacia. En un contexto educativo sólido, la tecnología puede hacer que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para: utilizar las tecnologías de la información; buscar, analizar y evaluar información; resolver problemas y elaborar decisiones; utilizar instrumentos de producción con creatividad y eficacia; comunicar, colaborar, publicar y producir; y ser ciudadanos informados, responsables y capaces de aportar contribuciones a la sociedad. El profesor de cada clase es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades porque tiene la responsabilidad de crear las posibilidades de aprendizaje y el entorno

propicio en el aula que facilite el uso de la tecnología por parte de los estudiantes para aprender, comunicar y crear productos del conocimiento. Es por ello que los docentes encargados de una clase necesitan estar preparados para utilizar la tecnología y saber cómo ésta puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, ellos deben conseguir que los estudiantes adquieran las competencias y la autonomía aportadas por la tecnología. Por tal motivo, las escuelas y aulas, ya sean reales o virtuales, deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de tecnología para que puedan enseñar de manera eficaz las disciplinas exigidas, integrando al mismo tiempo en su enseñanza la transmisión de nociones con competencias tecnológicas.

3. Aspectos metodológicos

La presente investigación se realizó desde el paradigma postpositivista con diseño interpretativo orientado hacia la comprensión. En el mismo se utilizaron los principios del método fenomenológico-hermenéutico. El concepto de la fenomenología hermenéutica propuesto por Heidegger (1988) supone un cambio de paradigma dentro de la fenomenología. De acuerdo con Cooligan (2005), el análisis fenomenológico interpretativo “intenta describir la perspectiva y comprensión que un individuo tiene del mundo y al mismo tiempo reconoce la función constructiva del investigador en la interpretación de la experiencia de ese individuo” (p. 2). La unidad de análisis fue la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (UC) donde se imparte la carrera de Licenciatura en Educación. Los actores sociales fueron cuatro Profesores universitarios titulares a dedicación exclusiva, con Grado de Doctor en Educación, con experiencia en el Subsistema de Educación Básica y en el Subsistema de Educación Universitaria, adscritos a los Departamentos de Idiomas Modernos, Pedagogía Infantil y Diversidad, Orientación y Ciencias Pedagógicas respectivamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. En su trayectoria docente, se ha demostrado que hacen uso regular de las TIC con fines educativos.

El proceso de recolección de vivencias se realizó a través de una entrevista escrita. Kvale (s.f.) citado por Martínez (2006) señala “que el

propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p, 95). En este estudio se realizó una pregunta única en forma escrita, de manera que los entrevistados pudieron responder de forma libre, abierta y espontánea.

Para el análisis de la información, se ajustó el modelo de categorización de Martínez (2004). Primero se procedió a transcribir las respuestas, se develaron las impresiones relevantes y se procedió a la categorización. Posteriormente se triangularon los testimonios, se interpretó la información y se procedió a la teorización.

4. Presentación y análisis de los hallazgos

Tabla 1. Protocolo para la recolección de la información

Protocolo para la recolección de la información		
Técnica: Entrevista	Canal: Escritura	Fecha: 06/08/16
Modalidad: Virtual		
Herramienta: Chat (Messenger)		Tiempo de respuesta: 1 min-10 horas
Actores sociales: 4 Profesores universitarios de diferentes departamentos de la FACE-UC		
CÓDIGO: 1) MIA 2) ER 3) MDC 4) MD REFERENCIA:1,2,3,4 + N° LÍNEA		

Tabla 2. Categorización

Pregunta: En su opinión, ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas del uso de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento en el contexto universitario venezolano?				
Respuesta	Impresiones relevantes	Categoría	Referencia	
1	1) MIA: Las implicaciones pedagógicas son	Si hay implicaciones pedagógicas	Educación	MIA1
2	incremento de motivación;	Incremento de motivación	Motivación	MIA3
3	posibilidad de llegar a	Llega a mayor número de	Masificación de	MIA5
4	mayor número de	alumnos	la enseñanza	MIA6
5	alumnos; trabajo con	Trabajo con material	Adecuación de	MIA7
6	material auténtico con lo	auténtico	saberes	MIA9
7	cual el desarrollo de las	Desarrollo de las	Desarrollo de	
8	competencias se ajusta al	competencias ajustadas al	competencias	MIA10
9	mundo real.	mundo real.	para el mundo	MIA11
10			real	

Tabla 2. Categorización. Cont

Respuesta	Impresiones relevantes	Categoría	Referencia	
11 12 13 14 15 16 17 18	En el caso de arte, visitas a museos como Louvre, posibilita conocer mayor cantidad de obras, estimula trabajo cooperativo y en el caso de inglés y francés brinda la oportunidad de hacer tándem con aprendices de español.	Aprendizaje virtual Posibilidad de conocer mayor cantidad de contenidos Estimula trabajo cooperativo Posibilidad de hacer tándem con aprendices de español.	Educación en la virtualidad Masificación de saberes Trabajo cooperativo Comunicación entre estudiantes de lenguas extranjeras	MIA12 MIA15
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	2) ER: Implicaciones muchas... Se piensa, se aprende, se vive la relación teoría praxis virtualización, realidad simulada.... Se siente diferente...la hipertextualidad y lo multimediático nos conectan cada célula nerviosa de nuestra corporeidad de una manera alucinante.... Todo eso implica lo pedagógico de una manera inimaginada.... Sin embargo la industrialización cultural.... La educación bancaria. La banalización comunicacional lo permea todo....entonces finalmente estamos observando una asimilación deformante de comunicación en redes meramente funcional... Función fáctica del lenguaje. Conexiones sin propósitos comunicativos A veces significa facilidad tecnológica enajenante	Muchas implicaciones Se experimenta la relación teoría -praxis- virtualización. Simulación de la realidad La hipertextualidad y lo multimediático interconectan nuestros sentidos y corporeidad (alucinante) Pedagogía sin límites (imaginada) Lo cultural es una industria Hay una educación bancaria Hay banalización comunicacional Asimilación deformante de comunicación en redes meramente funcional Función fáctica del lenguaje. Conexiones sin propósitos comunicativos A veces significa facilidad tecnológica enajenante	Educación Pensamiento interconectado Educación virtual Estimulación sensorial Interconexión extrasensorial (alucinante) Pedagogía ilimitada (inimaginada) Industrialización cultural Educación bancaria Banalización comunicacional Asimilación deformante de la comunicación Comunicación en redes meramente funcional función fáctica del lenguaje Conexión no comunicativa Enajenación tecnológica	ER1 ER2 ER4 ER5 ER6 ER10 ER13 ER14 ER15 ER19 ER20 ER22 ER23 ER26

Tabla 2. Categorización. Cont

Respuesta	Impresiones relevantes	Categoría	Referencia
1 3) MDC: La gestión del 2 conocimiento se define 3 como aprendizaje con 4 autonomía. En este 5 sentido el valor de las Tics, 6 estaría en constituirse en 7 una herramienta creativa y 8 de avanzada para que las 9 personas logren ser 10 autónomas en la 11 construcción del 12 conocimiento y en la 13 consolidación de los 14 aprendizajes para su 15 formación idónea integral.	La gestión del conocimiento Aprendizaje con autonomía. Constituyen herramientas creativas y de avanzada Las tics ofrecen autonomía en la construcción del conocimiento Las tics ofrecen consolidación de los aprendizajes Formación idónea integral.	Gestión del conocimiento Aprendizaje con autonomía Creatividad e innovación Autonomía en la construcción del conocimiento Autonomía en la consolidación de los aprendizajes Formación idónea integral	MDC1 MDC2 MDC6 MDC8 MDC11 MDC13
1 4) MD: Creo que el uso de 2 las tecnologías permite 3 facilitar el aprendizaje, 4 especialmente en niños y 5 adolescentes. Sin 6 embargo, en los 7 universitarios se da el caso 8 que, independientemente 9 de su edad, algunos no 10 han alcanzado el 11 razonamiento abstracto, 12 por lo tanto a estos 13 jóvenes se les haría muy 14 difícil gestionar ciertos 15 conocimientos sin la ayuda 16 de la tecnología, la cual 17 contribuye a simplificar y 18 motivar a los participantes 19 de forma extrínseca hacia 20 la gestión del 21 conocimiento. Además, las 22 tecnologías digitales 23 ayudan en la realización y 24 elaboración de redes de 25 conocimiento, tanto de 26 parte del facilitador como 27 de parte de los 28 estudiantes. Es importante 29 porque ayuda al facilitador 30 en el desarrollo de la clase 31 desde la activación del conocimiento previo hasta el cierre significativo.	El uso de las tecnologías facilita el aprendizaje en niños y adolescentes Las tecnologías ayudan a gestionar el conocimiento a los universitarios a quienes se les dificulta el razonamiento abstracto la tecnología ayuda a gestionar conocimientos La tecnología contribuye a simplificar y motivar a los participantes de forma extrínseca hacia la gestión del conocimiento. Las tecnologías digitales ayudan en la realización de redes de conocimiento Las Tics interconectan facilitadores y estudiantes Panificación de la clase desde la activación del conocimiento previo hasta el cierre significativo.	Facilidad en el aprendizaje de niños y adolescentes Fomento del razonamiento abstracto en adultos Gestión de conocimientos Simplificación de la gestión de conocimientos Motivación extrínseca hacia la gestión del conocimiento Configuración de redes de conocimiento Conexión entre facilitador y estudiantes Articulación integral de sesiones de aprendizaje	MD1 MD5 MD12 MD15 MD16 MD21 MD26

Fuente: elaboración propia

5. Discusión

Las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales TD para la gestión del conocimiento dependen, a mi parecer, de la finalidad específica a la cual se aproximan para aflorar desde ellas en todo su potencial. Desde la perspectiva de los actores sociales, las implicaciones pedagógicas de las TD para la gestión del conocimiento se discurren en siete categorías que son educabilidad, interconectividad, autonomía, afectividad, expansividad, creatividad y contrariedad.

La educabilidad, puede ser definida como la capacidad que ofrecen las TD para la gestión del conocimiento, reflejadas como una educación en la virtualidad, así como la educación virtual, la pedagogía ilimitada (e inimaginada), la formación idónea e integral, el fomento del razonamiento abstracto en adultos, facilidad en el aprendizaje de niños y adolescentes, simplificación de la gestión de conocimientos y planificación integral de sesiones de aprendizaje. Si el concepto anteriormente descrito se confronta con las ideas de Gardner (2008), estaríamos hablando de la mente disciplinada. De acuerdo con el autor, la mente disciplinada, corresponde al tipo de cognición “clásica”, es decir, aquella que nos permite dominar una disciplina o profesión con al menos 10 años de dedicación, desde dos ámbitos complementarios: la formación formal tradicional, por un lado, que nos da conocimientos reglados, pero también disciplina y habilidades y la formación continua y constante, por otro, como hábito personal.

La interconectividad como implicación pedagógica de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento puede ser entendida como la posibilidad de comunicación entre estudiantes de lenguas extranjeras, el pensamiento interconectado, la interconexión extrasensorial (completa y alucinante que experimentan los usuarios de las redes), la configuración de redes de conocimiento, la conexión entre facilitador y estudiantes y el trabajo cooperativo que se ejecuta en forma colaborativa haciendo uso de las redes. En el modelo de Gardner, se trata de la mente sintética, la cual es capaz de recabar, concretar y reformular información ya existente y utilizarla en beneficio propio y de los demás.

La autonomía en las tecnologías digitales implica la gestión del conocimiento por medios propios, la búsqueda del aprendizaje en forma consecuyente, la autoconstrucción del conocimiento y la consolidación de

los aprendizajes a través de las destrezas particulares. También se equipara a la mente sintética de Gardner (2008), en este caso, implica la capacidad demostrada en dos áreas competenciales: *información* (entendida como *browsing*, búsqueda y filtro de información, evaluación de la misma y almacenamiento y captura de información) y *creación de contenidos* (desarrollar contenido, integrar y re-elaborarlo, así como dominio de temas de *Copyright* y licencias).

La afectividad como una de las implicaciones de las tecnologías digitales se presenta en términos de estimulación sensorial y motivación tanto intrínseca como extrínseca hacia la gestión del conocimiento. Este concepto puede ubicarse en la mente respetuosa propuesta por Gardner (2008), en la cual hay conocimiento y respeto de la diversidad: de género, raza, edad, opinión. Cada vez hay más “otros” y más minorías que conforman una mayoría heterogénea y con características diferenciadoras. Este punto también se ligaría con el área competencial de comunicación: la definición por parte de los individuos (en su aspecto personal y profesional) de una entidad sólida y coherente a través de canales físicos y virtuales que cumpla las normas de *netiquette* y que desde el respeto al otro posibilite una comunicación multidireccional enriquecedora para las partes implicadas.

La pertinencia se refiere a la adecuación de saberes ajustados a las necesidades actuales y al desarrollo de competencias para el mundo real. Si esto se compara con lo expresado por Gardner (2008), puede decirse que la pertinencia guarda una estrecha relación con la mente ética. En ella se vislumbra una nueva economía colaborativa, una revolución ligada a las nuevas tecnologías que rompe con los paradigmas tradicionales y, sobre todo, con el sentido de posesión material: lo mío puede ser nuestro y de otros, si a todos nos beneficia de algún modo. Este punto se conecta con el área competencial de resolución de problemas, es decir, de cómo podemos identificar necesidades y encontrar respuestas innovadoras a través de la tecnología, así como de nuestro compromiso con la ciudadanía online.

La expansividad de las tecnologías digitales se evidencia a través de la masificación de la enseñanza y de los saberes. Se pasa de tener datos, a manejar una gran cantidad de información para la gestión del conocimiento. En este particular, también es menester tener en cuenta la

mente ética (Gardner, 2008), que nos lleva un paso más allá y habla de la trascendencia de lo que hacemos en nuestra vida y en nuestro trabajo por y para mejorar la sociedad. La creatividad y la innovación en las tecnologías digitales se presentan cuando se buscan caminos inexplorados en la producción de ideas fuera del patrón habitual, utilizando la imaginación, la inventiva y un punto de vista alternativo. Para Gardner (2008), la mente creativa domina el pensamiento lateral, es decir, es capaz de dar respuestas novedosas, distintas, espontáneas, y flexibles a situaciones cotidianas.

La contrariedad, como un elemento negativo entre las implicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales para la gestión del conocimiento, es el resultado de la industrialización cultural, la educación bancaria, la banalización comunicacional, la comunicación en redes con un fin meramente funcional. Esta contrariedad apunta a que lo importante es estar conectados, aunque no se diga nada, reduciendo el lenguaje a su función fáctica, mediante conexiones no comunicativas que lejos de acercarnos a las personas nos deshumaniza, nos despersonifica, en fin, producen una enajenación tecnológica. No hay una mente que pueda equipararse a la contrariedad, pero sí una contraparte: la mente ética descrita anteriormente. En este punto puede decirse que, aparentemente, no existe reconocimiento de algún tipo de valor humano en el uso de las TD para la gestión del conocimiento por parte de quienes dedican su vida al quehacer pedagógico. Tal parece que la apuesta por la automatización, la virtualización del saber y la implementación de las tecnologías implica el sacrificio del ser, lo cual es realmente impactante, cuando se trata de quienes representan la academia. Aquí, valdría la pena recordar la resistencia a la tecnología que al principio mostraban (y aún continúan mostrando) algunos educadores. En cierta forma, podría pensarse que no estaban equivocados al visualizar en el futuro cierta deshumanización en la enseñanza al incluir las tecnologías digitales.

6. Referencias

- Cooligan, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Editorial manual moderno.
- Gardner, H. (2008). *Las 5 mentes del futuro*. [Versión digital]. Barcelona: Paidós.

- Heidegger, M. (1998). Ser y tiempo. [Trad. Jorge Eduardo Rivera]. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. Consultado el 15 de julio de 2015 de http://scholar.google.co.ve/scholar?q=tipos+de+validez+cualitativa&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (Enero 8, 2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Módulo de Normas de Competencias. Londres: UNESCO. Obtenido el 27 de diciembre de 2013 de <http://est.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20SP/ICT-CST-Competency%Standards%20Modules%20-%SP.doc>

CIBERCULTURA EDUCATIVA: UMBRAL ENTRE REALIDAD Y VIRTUALIDAD

EDUCATIONAL CYBERCULTURE: THRESHOLD BETWEEN REALITY AND VIRTUALITY

José Alejandro Bastidas Hernández
alejandrobastidas30@gmail.com

Nahir José Sequera Torres
nahirjose@gmail.com

Naira José Sequera Torres
nairajose@hotmail.com

Universidad de Carabobo, sede Aragua, Maracay, Venezuela

Recibido: 24/01/2018
Aceptado: 14/03/2018

Resumen

La cibercultura es un neologismo y aunque no es un término nuevo, poco se ha cimentado al respecto en el uso de las tecnologías de información y comunicación. El objetivo que se pretende es equiparar los estándares culturales del mundo real con los esquemas implícitos en el mundo virtual. Aplicarla podría orientar el adecuado uso de las Tics. Se utilizó el método hermenéutico, para interpretar los nexos existentes entre la cultura digital contemporánea y la Red de Internet; a través del arqueo bibliográfico, para enriquecer la arista educativa yuxtapuesta en la cibercultura del espacio digital.

Palabras clave: cultura, cibercultura, mundo virtual, educación.

Abstract

Cyberculture is a neologism and although it is not a new term, little has been established in the use of information and communication technologies. The aim is to match the cultural standards of the real world with the implicit schemes in the virtual world. Applying it could guide the proper use of ICT. The hermeneutic method was used to interpret the links between contemporary digital culture and the Internet Network; through the bibliographic archiving, to enrich the educational edge juxtaposed to the cyberculture of the digital space.

Keywords: culture, cyberculture, virtual world, education.

1. Introducción

La cultura tiene su origen en las ciencias sociales, pero su concepto repercute más allá de las disciplinas sociales, como en el caso de las ciencias aplicadas, específicamente la tecnología. Esto se debe a que la cultura tal y como se conoce en el mundo real determina el conjunto de formas y expresiones en las relaciones de una sociedad determinada. De forma similar, la cibercultura, también debería determinar el conjunto (en este caso) de iconos y configuraciones de las interacciones de la sociedad digital. Surge así, el umbral entre el mundo real y el mundo virtual.

Siguiendo este enfoque, se escaneó el término cultura, en sus definiciones clásicas y contemporáneas, para luego adentrarse al ciberespacio y a los mundos virtuales que se hallan en éstos, como nueva forma societal de las tecnologías de información y comunicación. Una vez descritas las distintas sociedades, se hace una interpretación sumergida de la cibercultura, tema principal de esta reseña, para sacar provecho de la misma en lo que respecta a su transversalidad educativa.

2. Escaneando la Cultura

Cultura es un término que encierra diversas acepciones, definida por unos, vivida por otros, se entiende según la UNESCO (2004) “la que hace

a los seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos”. Cotidianamente, es el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad determinada, pudiendo ser considerada un fenómeno ontológico, que reúne la naturaleza y las relaciones del ser, argumentado en lo expuesto por Heidegger y citado por Morse (2003) “la ontología fenomenológica universal está basada en la hermenéutica del ser humano”, sin embargo, sin pretender anclar la cultura en una corriente específica del pensamiento, desde cualquier ángulo, ha sido considerada la clave de la ciudadanía para la construcción colectiva de la sociedad.

La visión de la cultura en una sociedad ha de ser en correspondencia con Tuvila (2002) “generar ciudadanos que se comporten de acuerdo con los valores éticos que inspira la paz como derecho humano y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales”. En consecuencia, los miembros de una sociedad regida por la Educación, tendrían así diversos propósitos entre los que se podrían mencionar la formación de ciudadanos capaces de insertarse en una cultura como la definida por Savrannki (1979) “un sistema complejo que funciona con determinada integridad y dinamismo...permite al individuo trascender el marco de estrechos contactos y relaciones personales”. Se halla aquí, décadas después, en esta trascendencia, un punto de interconexión entre cultura y tecnología que, sin duda, desempeñan un papel esencial en la transformación de la educación con más vigencia que nunca, gestándose una nueva sociedad que utiliza recursos tecnológicos educativos que va generando innovadoras formas de concebir la realidad, o en su defecto la virtualidad.

3. Irrumpiendo en los Mundos Virtuales del Ciberespacio

Diversas innovaciones tecnológicas se han originado desde la edad antigua, media, moderna, contemporánea hasta llegar a la era digital-tecnológica con las tecnologías de información y comunicación (tics), definidas por Information Technology Association of America (2009) como “el estudio, el diseño, el desarrollo, el fomento, el mantenimiento y la administración de la información por medio de sistemas informáticos: computadora, teléfonos celulares, la televisión, la radio, los periódicos digitales, entre otros”. Precisamente, siguiendo la línea del tiempo de la tecnología, ya en la era digital-tecnológica, emerge la red de redes

Internet, que para Castells (2001), constituye “un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad y, de hecho, a pesar de ser tan reciente, en su forma societal...no hace falta explicarlo, porque ya sabemos qué es Internet”. Se trata de una red de redes capaz de comunicarse entre sí, sin embargo, es mucho más que una tecnología, es un medio de comunicación, de interacción y de organización social de la virtualidad.

El talante de este mundo social virtual es el ciberespacio, definido por Gibson (1993) citado en Fragoso (2001) como “una representación gráfica de los datos abstraídos de los bancos de cada computador en el sistema humano basado en la linealidad del texto y bidimensionalidad de las imágenes planas”. El ciberespacio es en términos comprensibles, un universo digital que hace posible un mundo que no es real, concibiendo así una nueva cultura, una sociedad que es vista como una realidad intangible.

En lo que respecta al punto de las relaciones interpersonales en una cultura, dentro de este ciberespacio es posible interconectarse entre sí con distintos fines, sean estos horizontales donde convergen intereses de diversas índoles o en su defecto vertical, personalizados en un interés común de un tema o área específica en particular. El Internet, ha generado una cultura digital donde el ciberespacio es un sistema societal en el que interactúan los usuarios, ahora denominados ciberciudadanos, que gracias a la Web 2.0, emiten opiniones, crean, debaten, interactúan, intercambian datos, manteniéndose interconectados entre sí, siendo cibernautas que constantemente están usando los elementos secuenciales (hipertexto: páginas web) y audiovisuales (hipermedia: gráficos, sonido, vídeo, animaciones) de carácter bidimensional que ofrece esta gran autopista de la información.

Hoy día, es de común denominador la evolución de esta bidimensionalidad a la tridimensionalidad, que ha trascendido a lo que se apunta como una estructura espacial más compleja, en la que se añade el volumen a los elementos bidimensionales del ciberespacio como la línea y el plano, generando un ciberespacio tridimensional, conocido como Meta-universos o metaversos (en su contracción), termino aportado por Stephenson (1992) para reseñar “entornos tridimensionales en un ciberespacio”.

Castranova (2008) ha tipificado los metaversos en “mundos espejos (como Google Earth), realidad aumentada (expansión del mundo real perceptible por los usuarios) y mundos virtuales (comunidades inmersivas)”. Estos últimos son tomados como referencia por ser la representación gráfica que emula un mundo real donde los humanos interactúan socialmente, planteándose en palabras de Sierra (2009) “una nueva cultura de la sociedad digital contemporánea con nuevas e intangibles interacciones sociales y culturales” erigiéndose así una Cibercultura, que pretende explicar las nuevas formas societales generadas en la realidad virtual.

4. Delineando la Cibercultura

En el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998) se concuerda en que se “ha de definir su misión de acuerdo a las necesidades presentes y futuras de la sociedad con miras a seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento” (p. 8). La cibercultura es parte de esta evolución presente y futura, definida por Levy (2007) como el “conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio”. En ella, sus miembros se interconectan formando así el universo cibercultural que conforma la actual sociedad digital.

En este contexto de cambio y de incertidumbre, fácilmente es posible reconocer cómo emerge la posibilidad de pensar y reorganizar el mundo real de otra manera, desde la virtualidad. Filosóficamente el concepto clásico de sí el mundo que nos circunda es real o ficticio se coloca de manifiesto según Domínguez (2017) en la película *The Matrix* de los hermanos Wachowski, “por la situación antropológica, mental y ética al que se enfrenta el sujeto en la Sociedad de la Información y el Conocimiento”.

Una hermenéutica de los fundamentos de la cultura, permite su desconstrucción en la realidad, para reconstruirla de otra manera en la virtualidad y así hallar un significado del neologismo cibercultura, en el mismo contexto del que forma parte, es decir, en la educación. Parte del origen de la cibercultura, se origina en la sustitución de un estilo de vida por otro, donde los usuarios esquivan situaciones del mundo real

asumiendo por medio de un avatar, una personalidad diferente a sí en el nuevo mundo virtual. Y aunque para Levy (2007) “no es posible entender las tecnologías separadamente de la sociedad y la cultura”, he aquí el umbral entre lo real y lo virtual, al plantearse otras múltiples formas de interpretación, sobre ¿cómo sería el humanismo, la racionalidad, la ética, el comportamiento, dentro de esta nueva sociedad virtual? Sería fundamental hacer equiparaciones entre la cultura tradicional y la cibercultura, traspolando las costumbres, prácticas, códigos, normas y reglas de la manera de ser, vestimenta, religión, rituales, normas de comportamiento y sistemas de creencias propios de la cultura al ciberespacio.

En efecto, Castranova (2008) identifica algunas reglas para sumergirse a los mundos virtuales como leyes de la física, en cuanto a tamaño y características estándar de un avatar, normas de comportamiento al poder ejercer influencia sobre objetos u otros usuarios, códigos como el *nick* o nombre que los identifique únicamente dentro del mundo virtual al que pertenece, prácticas explícitas en cuanto a la última posición ocupada por el usuario así sea cerrada la sesión, cibernética al interactuar en los distintos sistemas sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros que se puedan suscitar en la virtualidad, creencias basadas en compatibilidad de intereses comunes si el mundo virtual está orientado al aspecto social y educativo como el caso del metaverso Second Life, donde el ciberespacio a juicio de Levy (2007), “se hace propicio para la creación de una inteligencia colectiva”, que se pone de manifiesto en Islas de este juego virtual, dedicadas a promoverse como espacios colaborativos para la investigación académica y científica, en la búsqueda de soluciones a los problemas específicos del mundo real. Justo aquí, se observa un punto de inflexión del círculo hermenéutico, al retornar al mismo enfoque que plantea la cultura tradicional, como sistema que da significado a las manifestaciones que representa a un individuo para ser aplicadas en la virtualidad.

5. Despliegue de la Cibercultura Educativa

La mayoría de los mundos virtuales disponibles en el ciberespacio son mundos sociales, conformados por comunidades que aplican la inteligencia colectiva mencionada por Levy (2007) para crear nuevos

conocimientos. Evidentemente como señala Cabero (2007) “las instituciones educativas no son las únicas vías de formación, sino que existen diversas alternativas que pueden ser utilizados por los ciudadanos para cubrir sus necesidades educativas”. Emerge así una ventana de oportunidad en el propósito de formar, de manera diferente a la habitual, en estos espacios de convivencia digital mejor conocidos como ECODI, con un propósito educativo que trascienda lo físico. Un ejemplo de ello es la investigación desarrollada recientemente en la Universidad Complutense por Humanante (2016), precisamente sobre Entornos Personales de Aprendizaje Móvil (mPLE) en la Educación Superior, lo que vendría a constituir una alternativa de formación de la que se viene mencionando en párrafos anteriores.

Para Sierra (2009) “no cabe duda de que la inteligencia colectiva tiene en el ciberespacio su mejor escenario...”. La inmersión, característica fundamental de los mundos virtuales, los hace más atractivos, entretenidos y hasta naturales, donde el desarrollo de los procesos generadores de conocimiento tiene como pilar una cibercultura educativa implícita, que hace de estos mundos virtuales, espacios adecuados para la educación.

Parte de eso se debe a que en los mundos virtuales, es sobreentendido que las relaciones sociales tienen nuevas características que no se dan en el plano real de la comunicación interpersonal cara a cara, esto se pudiera explicar mejor en el entorno educativo, que de acuerdo con Moya (2001) se concibe para que “profesores, alumnos y otros agentes educativos de cualquier centro y territorio se organicen en comunidades para explotar la inteligencia colectiva, desarrollar el procomún educativo y permitir que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar una experiencia de ciudadanía digital a través de la inmersión en espacios de participación seguros más allá de su clase y de su centro”, interpretándose al igual que en la realidad, que el comportamiento del internauta en esta inmersión, esté cargado de los mismos principios axiológicos de la realidad.

En general, así como en la realidad una persona, familia o comunidad debe ejercer una ciudadanía de buenos hábitos y costumbres dentro de la sociedad donde se desenvuelve, respetando las normas de convivencia, deberes y derechos, demostrando una cultura cívica, en la misma medida, en la virtualidad, el usuario, miembro de espacios de convivencia

digital o grupo de cibernautas que se interconectan con fines e intereses comunes, deben navegar como ciudadanos digitales en el ciberespacio donde interactúan, cumpliendo las políticas y reglas que se determinen y también respetando las normas de convivencia, traducidas en el ciberespacialidad como netiquetas (comportamiento adecuado en el ciberespacio) para demostrar cibercultura.

El avatar de las comunidades virtuales de carácter educativo, sigue siendo un usuario que separa al otro por una pantalla, donde todos por igual deben reflejar una cibercultura que en su núcleo digital tiene ciertas variantes. En palabras similares a las de Ruiz (2010) se trata en específico de ser racional en la información para no saturar el ciberespacio, intercambiar contenido verdaderamente útil, difundir información que enriquezca los espacios de convivencia digital al adentrarse en la inteligencia colectiva de los metaversos, evitar monopolización excluyente, diferenciar errores ortográficos de errores tipográficos, uso de emoticones para reemplazar entonaciones, no usar mayúsculas en la escritura (considerada como expresión de grito), evitar duplicidad de identidades digitales, no utilizar en comunidades virtuales anuncios publicitarios, entre otras, para seguir un control social en la democratización de la red, cuya transgresión generaría sanciones, bloqueos o deshabilitación.

6. A manera de conclusión

Si bien la cibercultura apareció hace más de una década, el tropel auge de las tecnologías de información y comunicación, hace germinar nuevas reflexiones en el campo educativo impensables tiempo atrás, como trabajar de forma conjunta desde lugares remotos sin importar barreras lingüísticas, recibir disposición y colaboración de expertos de muy distintos lugares, emplear recursos didácticos en tercera y cuarta dimensión, innovaciones tecnológicas de avanzada, pero sobre todo una nueva forma de interacción que propicia acercamiento a los problemas científicos de forma interdisciplinar de forma amena, moderna y entretenida.

Por ello, la cibercultura educativa se asoma, en primer lugar, con un papel informativo, pero, en segundo lugar, como un pilar de rigor que facilite

nuevas significaciones en la organización social y educativa de la ciencia y la tecnología, la realidad y la virtualidad. En atención a la interpretación de esta nueva forma de cultura, en las últimas décadas se ha producido una sociedad del saber que se fundamenta en la revolución digital con pilares basados en la información para todos.

El umbral entre realidad y virtualidad se desvanece en este punto, dado que la cultura o la cibercultura es la misma en ambos espacios y un comportamiento adecuado es universalmente conocido por todos, reglamentariamente necesario de aplicar, sin exclusiones o recriminaciones por la posición social, credo, idiosincrasia o ideología política, dando cabida al derecho de todos a ser respetado, expresándose sin desprecio hacia la otredad.

7. Referencias

- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. España, Mc Graw Hill.
- Castell, M. (2001). *La Galaxia de Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*, Madrid, Plaza & Janés.
- Castranova, E. (2008). *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Line Games*. USA, University of Chicago press.
- Domínguez, D. (2017). *Etnografía Virtual*. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Fragoso, S. (2001). *Espacio, Ciberespacio, Hiperespacio*. *Revista Razón y Palabra*. Vol 2, Nº 22.
- Humanante, P. (2016). *Entornos Personales de Aprendizaje Móvil (mPLE) en la Educación Superior*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, España.
- Information Technology Association of America. (2009). *Groups merge to form technology association of America*. *Informationweek*.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morse, J. (2003). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Antioquía, Universidad de Antioquía.

- Moya, J., y otros. (2010). Eduagora. Un entorno social educativo. Tecnologías flexibles para espacios educativos diversos, Murcia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Ruiz, L. (2010). X Congreso Internacional de Protocolo en México y I Congreso Americano de la Confederación Latinoamericana y del Caribe de Protocolo y Ceremonial. México.
- Savrancki, T. (1979). Las Funciones de la Cultura. URSS, Academia de Ciencias Sociales.
- Sierra, L. (2009). La Cultura en la Era del Ciberespacio. Revista Signo y Pensamiento. Vol XXVIII, N° 54: 386-388.
- Stephenson, N. (1992). Snow Crash. USA, Editorial Bentam Books.
- Tuvila, C. (2002). Culturas y Estéticas Contemporáneas. Aique, Polimodal.

PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN POR PERFILES DE DESEMPEÑO A TRAVÉS DE BLEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

PROPOSAL FOR THE APPLICATION OF THE EDUCATION MODEL BY PERFORMANCE PROFILES THROUGH BLEARNING IN ECUADORIAN HIGHER EDUCATION

Cristian Moisés Villafuerte Garzón
cristian.villafuerte@cordillera.edu.ec

Instituto Tecnológico Superior Cordillera, Quito, Ecuador

Recibido: 15/02/2018
Aceptado: 14/03/2018

Resumen

La presente es una propuesta de desarrollo de un proyecto *Blearning* de educación superior por competencias, así también tiene como objetivo principal efectuar un resumen de la propuesta de aplicación del modelo de educación por perfiles de desempeño a través de *Blearning* en la educación superior ecuatoriana. La cual se desarrolla a través de una innovadora propuesta de educación superior mediada por dispositivos tecnológicos, considerando que son herramientas complementarias en la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual se utiliza un método de nivel teórico y empírico, comenzando por realizar una revisión del estado de la cuestión y prospectiva de competencias, educación superior, modelo de educación por perfiles de desempeño y proyectos *Blearning*.

Palabras clave: Blearning, educación por perfiles de desempeño, Blended learning, educación y nuevas tecnologías.

Abstract

The present is a proposal for the development of a Blearning project of higher education by competences, and also has as its main objective to make a summary of the proposed application of the education model by performance profiles through Blearning in Ecuadorian higher education. Which is developed through an innovative proposal of higher education mediated by technological devices, considering that they are complementary tools in the construction of the teaching-learning process, for which a method of theoretical and empirical level is used, beginning with a review of the state of the question and perspective of competencies, higher education, model of education by performance profiles and Blearning projects.

Keywords: Blearning, education by performance profiles, Blended learning, education and new technologies.

1. Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) comenzaron a ser utilizadas en los procesos de enseñanza aprendizaje desde el inicio de su existencia como instrumentos complementarios que permitían dinamizar las actividades generadoras del conocimiento, contenidos y resultados de aprendizaje, mismas que han permitido que los contenidos se vuelvan atractivos, llamativos e interactivos y de uso más fácil, esto también ha hecho que los procesos docentes actualmente se conviertan en tutorías de construcción colaborativa del conocimiento, haciendo que el docente deje de ser dictador de clase y transformando al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje.

Este protagonismo ha llevado a que los estudiantes de todos los niveles de formación académica utilicen en casi todas sus tareas y actividades dispositivos tecnológicos como computadores personales, Smartphones (teléfonos inteligentes), tabletas electrónicas, entre otros. Sobre todo, cuando llegan a la educación superior, pues por ser adultos, responsables, y tener de alguna manera el poder adquisitivo para tener sus propios dispositivos tecnológicos de última generación, adquieren más independencia y motivación para utilizarlos (Villafuerte y col., 2016)

No cabe ninguna duda de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están llamadas a alterar profundamente la docencia universitaria. Pero para que ello suceda, para que los cambios no se queden en una mera alteración del soporte, habrá de producirse una auténtica revisión del uso que actualmente se les está dando (Canos, 2013) El uso de métodos virtuales en el ejercicio de la docencia contemporánea es una necesidad para el cumplimiento de lo cual los profesores deben llevar adherida a su conciencia personal y profesional el convencimiento que educar no es tarea de mediocres sino de personas superiores, portadoras de un reconocido espíritu de calidad humana y de actualización científica y técnica, para sobrevivir al impacto de los procesos evolutivos que en forma silenciosa están vulnerando los cimientos de la vida social (Flores y col. 2012).

De esta manera el futuro de la educación estará profundamente signado por la tecnología de la información venidera. Pero más aún, por cómo los educadores y estudiantes utilizan las TIC para el aprendizaje continuo (Williams, 2002) Así pues, cualquier proyecto que implique utilización de las TIC, cambios metodológicos, formación de los profesores universitarios, etc. constituye una innovación. En este sentido, creemos que aquellas universidades que no contemplen cambios radicales en relación a los medios didácticos y a los sistemas de distribución de la enseñanza pueden quedar fuera de la corriente innovadora que lleva a las nuevas instituciones universitarias del futuro (Salinas, 1999).

La International Society for Technology in Education manifiesta que los ambientes de aprendizaje que resultan más efectivos son los que mezclan enfoques tradicionales y nuevos para facilitar el aprendizaje de contenidos pertinentes, a la vez que se satisfacen necesidades individuales. Ello implica que ciertas condiciones esenciales estén presentes en la formación y perfeccionamiento continuo de profesores (Sánchez y Ponce, 2004), así también la flexibilización de las instituciones de educación superior para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual pasa por la explotación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. Pero, al mismo tiempo, ello implica cambios en la concepción de los alumnos-usuarios, cambios en los profesores y cambios administrativos en relación con el diseño y distribución de la enseñanza y con los sistemas de comunicación que la institución establece (Salinas, 1999).

Para establecer como intervienen las nuevas tecnologías de la información y comunicación TIC en la educación superior y como aprovecharlas de manera efectiva, debemos pensar en el modelo tecno pedagógico de educación que fusione el proceso de enseñanza aprendizaje con la construcción de conocimiento a través de métodos electrónicos, métodos que son muy amplios y aun cuando tienen similitudes son diferentes unos de otros, por lo que al centrar la mirada en la educación superior por competencias a través de Blearning, es una oportunidad para establecer las líneas más adecuadas de intervención (Villafuerte, 2015).

Conceptos generales

I. Competencia

De acuerdo con Bernard Rey (1999) “competencia es la excelencia que se reconoce en otro. Implica una posición de exterioridad de quien la percibe y requiere de un conjunto secuenciado de operaciones, estrategias y decisiones que la persona que la posee ejecuta al responder a la secuencia aleatoria de situaciones o micro problemas que se presentan en el desempeño de una determinada acción (leer, por ejemplo). La competencia, pues se define en la exterioridad y, al mismo tiempo, indica un poder interno. La competencia implica visibilidad pública, pero, al mismo tiempo su carácter es misterioso y personal” (Rey, 1999). Al decir de Rey “evoca al mismo tiempo lo visible y lo escondido, lo exterior y lo interior, lo que en una acción está estandarizado y, al contrario, lo que parece más ligado a una persona y, por consiguiente, lo más singular e indescriptible”. La competencia es pues, concebida tanto como un poder interno, invisible y personal, capaz de engendrar “performances”, como un conjunto de comportamientos observables, exteriores e impersonales”. (Alarcon y col, 2006).

Así también, este término (competencia) es el resultado de variables relacionadas con el desempeño de los profesionales en el variado mundo del trabajo y el desarrollo de la sociedad en general. En la evolución del concepto, un elemento aceptado entre los estudiosos de esta temática es sin dudas la afirmación de que para que una persona lleve a cabo exitosamente una actividad laboral determinada, debe demostrar un desempeño eficiente. (Tejeda & Sánchez, 2012).

Pero ¿qué competencias necesita el ser humano para el diario vivir? Seguramente sería difícil definir todas las competencias que un ser humano necesita, para sobrellevar de la manera correcta todas las actividades que diariamente se realizan desde levantarse de la cama, alimentarse, entre otras. Pero al reducirlo solo a un ámbito, por ejemplo, educación es un poco más sencillo, más entendible, para ello el decálogo de competencias para sobrevivir en la sociedad del siglo XXI publicado por Monereo y Pozo en 2001, muestra una visión sencilla de los procesos mentales que suponen son necesarios por todo estudiante, para ser parte de la sociedad en este tiempo, competencias que por su apreciación debían ser desarrolladas por todo sistema educativo.

Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI
1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.
8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Monereo y Pozo (2001)

II. Competencias en la educación superior

Así, al pensar en las competencias en el ámbito de la educación superior entonces se debe poner atención a Elizabeth Larrea de Granados que en su documento “El Currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica”, al escribir sobre algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria, nos dice que “Los ejes básicos de sustentación y sostenibilidad de la calidad de la educación superior, radican en las transformaciones de las matrices de organización del conocimiento, organización académica y organización de los aprendizajes, lo que hace que cualquier modelo serio de cambio, deba proponer la integración de las funciones sustantivas de la Educación Superior: formación,

investigación y gestión del conocimiento (vinculación con la colectividad), formando plataformas que se enlazan en cada uno de los procesos de gestión académica”. (Larrea de Granados, 2015).

¿Cómo desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes? Según Manso y Thoilliez (2015) el aprendizaje basado en competencias supone la incorporación de conceptos y cambios políticos profundos que corren el riesgo de ser considerados para gran parte de la comunidad educativa –si no ha ocurrido ya– como meros términos técnicos que no suponen más que un cambio terminológico impuesto por el capricho político de los que toman decisiones, más cercanos a los despachos académicos o políticos que a la realidad de los centros y las aulas (Manso y col. 2015) además, las competencias pueden ser una realidad en la manera de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mucho más adaptadas a las exigencias de la sociedad actual, por lo cual proponen un escenario educativo que colabore a construir de forma progresiva sistemas educativos con un claro enfoque en desarrollo de competencias, que favorezca la plenitud vital de los estudiantes un ejemplo de ello es el modelo de aprendizaje por competencias propuesto por la OEI (ver, ilustración 1).



Ilustración 1 Modelo de aprendizaje por competencias, Fuente: OEI 2015

¿Qué competencias deben primero ser desarrolladas? Los valores principales de la formación del ser humano son las primeras competencias que debe desarrollar un estudiante como ser humano que es, luego debe desarrollar las competencias propias de su carrera, de tal modo que tenga conocimiento y control completo sobre ellas.

III. Modelo de educación por perfiles de desempeño

El Modelo de Educación por Perfiles de Desempeño centra su atención en los fines de la educación y desde esa perspectiva, el tema del método lo analiza desde la necesidad de los alumnos de perfeccionamiento intencional de sus facultades de sentir, pensar y actuar para vivir con dignidad humana y en libertad, demostrando lo que son, lo que saben, lo que quieren y lo que pueden hacer para ser lo que quieren ser, tener lo que anhelan tener y vivir como quieren vivir (Flores y col. 2016).

Cuya premisa mayor establece la atención prioritaria al SER HUMANO, sin perder de vista la afirmación de Aristóteles “Educar la mente, sin educar el corazón, no es educar en absoluto” bajo una concepción holística, cuyos principios fundamentales son la moral y la razón.

La moral queda manifiesta desde que las y los estudiantes ingresan a la Institución y se les otorga la categoría de trabajadores intelectuales con calidad de damas y caballeros, identidades que en el transitar académico crecen y se hacen evidentes en las interrelaciones sociales de aula, familiares y comunitarias.

La razón sinónimo de reflexión, análisis y autonomía intelectual se hace evidente al considerar a los alumnos y alumnas trabajadores intelectuales y, por lo tanto, conscientes de que sus tareas comprometen el desarrollo y aplicación de los procesos mentales superiores para su formación autónoma, que no prioriza lo cognitivo, sino que busca el equilibrio entre el conocimiento científico y la conducta ética y moral.

Toda comunicación en un contexto educativo es tripartita: docente, ciencia y estudiante. Bajo este criterio, los docentes son mediadores, facilitadores de cultura y del bien hacer que sustentan sus actividades en la **Pedagogía del Amor** porque “es un deber moral hablar del ser humano como una potencialidad siempre perfectible y nunca acabada, como una persona necesitada de ternura y amor”. La esencia del ser

humano radica en el amor, en esa verdad antropológica insinuada por Savater “que los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo sino hasta después” y en la medida que la educación hace lo suyo, poniendo en nuestra humanidad biológica lo que necesitamos en nuestra humanidad espiritual para la confirmación cultural posterior y definitiva como “humano bueno o humano malo” (Savater, 1997).

La Didáctica del Saber Hacer cuyos procedimientos centrados en el desarrollo humano integral se orienta al auto mejoramiento continuo a través de la planificación y programación del trabajo académico sencillo para facilitar su manejo en las tareas de control seguimiento y evaluación. La didáctica del Saber Hacer permite al estudiante ser el constructor de su propio conocimiento con la guía y orientación técnica del docente (Montero, 2001).

La Metodología del Desempeño entendida como el camino sobre el cual deben transitar los alumnos con criterios y operaciones prefijadas reflexivamente para alcanzar “su desarrollo integral, una formación ciudadana en libertad y demostrar en la vida lo que son, lo que saben, lo que quieren y lo que pueden hacer como personas de cultura” (Flores y col. 2016).

IV. Blearning

Blearning un anglicismo utilizado para nombrar a la educación que combina las actividades presenciales del aula tradicional con actividades de la WEB 2.0, de hecho, Blearning proviene de la fusión de las palabras en inglés Blended Learning que significa aprendizaje combinado, un modelo que permite impulsar cuánticamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

La definición más sencilla describe al Blearning “como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial”; “which combines face-to-face and virtual teaching” (Coaten; 2003).

Sin embargo, no se trata solo de agregar tecnología a las clases, sino de reemplazar algunas actividades de aprendizaje con otras apoyadas con tecnología (Rosas, 2005).

Por lo tanto, el blearning no es simplemente la inclusión de elementos tecnológicos sino la forma en que estos elementos son combinados. Esto significa que para alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados la secuencia de elementos combinados es tan importante como los mismos elementos. Es decir, se trata de un modelo ecléctico compuesto por instrucción presencial y funcionalidades del e-learning, con la finalidad de potenciar las fortalezas y disminuir las limitaciones de ambas modalidades (Peña, 2005).

El modelo Blearning se puede potenciar si se lo combina con el enfoque del Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computadora (CSCL – Computer Supported Collaborative Learning), surgido en la década del 90 con el advenimiento de Internet. Un sistema CSCL trata de ofrecer un servicio de mediación que soporta la comunicación y el trabajo de los estudiantes en actividades grupales a través de la red, proporcionando asistencia en su coordinación y aplicación del conocimiento en ciertos dominios (Bartolomé, 2004).

Los sistemas basados en Blearning se caracterizan por la flexibilidad e interactividad que facilitan los recursos de información y las herramientas de comunicación (Chat, foro, correo electrónico, etc.), lo cual permite superar, por ejemplo, los obstáculos que aparecen en el desarrollo de trabajos grupales presenciales (Sánchez, 2005).

2. Propuesta

Aplicación del modelo de educación por perfiles de desempeño a través de Blearning

Para que un proyecto Blearning realmente se aplique y tenga efecto exponencial en la formación de seres humanos, estudiantes de educación superior, se debe ir más allá de simplemente adoptar nuevas tecnologías de la información y comunicación en el aula tradicional de clases o peor aún enviar al estudiante a navegar en la sociedad del conocimiento sin un mapa, guía, o alguien que dirija que se debe conocer para desarrollar tal o cual competencia, ya que en realidad nos vemos obligados a que todos los actores implicados consideremos una transformación de la organización y del entorno a fin realizar un cambio

en la forma de pensar, actuar y observar, adoptando innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Basados en competencias, educación superior y Blearning, la propuesta es integrar la educación y los soportes virtuales que permitan el proceso de enseñanza aprendizaje de la manera más efectiva, pero nada de esto sería posible si no observamos el macro ambiente de relación presencial-virtual, los recursos de los que disponemos o necesitamos, como va a ser gestionado todo, tiempos, métodos, cronogramas, todo lo que en realidad forma el macro ambiente.

Por tal razón lo primero es realizar un análisis al macro ambiente, entendiendo que un proyecto Blearning debe ser un plan integral estratégicamente desarrollado constituyéndose en el conjunto de recursos administrados y coordinados con habilidades, competencias y compromisos que permitan utilizar los recursos de la WEB 2.0 a favor del estudiante presencial, donde deben tomarse en cuenta las diferentes aristas de este ambiente complejo, como:

- Gestión Administrativa
- Modelo pedagógico
- Implementación tecnológica
- Desarrollo organizacional

La **gestión administrativa** de un proyecto Blearning es la base de la estructura organizacional, comenzando por tener claros los objetivos del proyecto Blearning, así como visión, misión, valores y políticas institucionales, así también el equipo de gestión debe encontrarse completamente alineado a los objetivos del proyecto, así como a los objetivos institucionales, la segunda parte de esta gestión administrativa es tener claros los procesos administrativos desde los estudios de mercado estudios financieros, rentabilidad, hasta el control de los recursos, costos, sistemas de cobro y viabilidades técnica, operativa y económica del proyecto Blearning.

El segundo punto es el **modelo pedagógico**, que es un compendio del diseño curricular, las estrategias de enseñanza aprendizaje, diseño de contenidos y materiales guía, sobre todo al ser este un proyecto de educación superior se debe hablar realmente de un modelo andragógico,

tomando en cuenta las necesidades del mercado laboral, la innovación educativa, la pertinencia al mercado ocupacional, los desafíos de la educación superior actual sobre todo de la(s) carrera(as) que formará(n) parte del proyecto Blearning, inclusive en el modelo académico se debe hablar de gestión de calidad, y como lograr estándares internacional de calidad académica y/o tecno pedagógica, para lo cual ha sido seleccionado el modelo de educación por perfiles de desempeño.

Integración tecnológica se convierte en nuestro tercer punto, siendo concebido con la idea principal de que la tecnología debe estar al servicio del modelo pedagógico, y no el modelo pedagógico adaptarse a los recursos tecnológicos, es decir los soportes tecnológicos que harán posible el proyecto Blearning, siendo la infraestructura tecnológica de soporte, plataformas virtuales, herramientas de la WEB 2.0, interconectividad, entre otros que permitan a los docentes y estudiantes interactuar con los contenidos, recursos y actividades diseñadas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, **estructura organizacional**, pero no solo con la finalidad de crecimiento institucional, sino en función del proyecto Blearning, donde se debe tomar en cuenta las estrategias necesarias para trabajo en equipo y liderazgo, descentralizando los procesos y haciendo que todos / todas aporten para cumplir los objetivos del proyecto Blearning, tanto así que mínimo se debería tener áreas encargadas de cada proceso, como áreas de gestión administrativa, soporte de tecnología, gestión académica y desarrollo de contenidos.

Para esto Pedro Camacho (2008) en el módulo educación con soporte virtual ESV del programa experto en educación virtual habla de la integración de las aulas virtuales en la educación presencial, donde expone muy claramente sobre aquello que debemos hacer para lograr crear el ambiente adecuado con soporte virtual para el proceso de enseñanza aprendizaje, en una serie de 5 pasos donde el primero de estos pasos para crear un correcto ambiente Blearning, recomendando: enfoque, relación, secuencia, convivencia y respeto (ver ilustración 2).

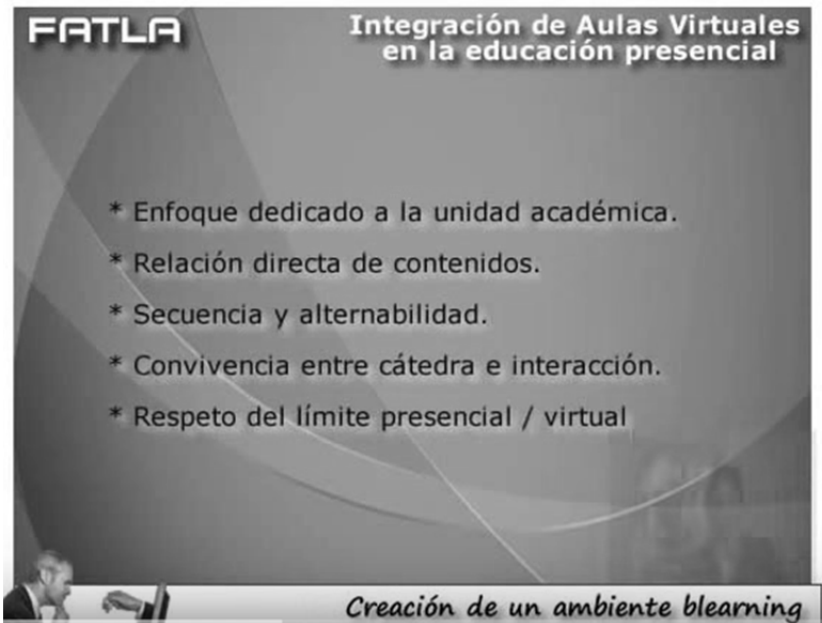


Ilustración 2 Pedro Camacho ESV - ambiente Blearning (2015)

Teniendo claro el macro ambiente que involucra a un proyecto Blearning en educación superior, entonces se necesitaría como siguiente paso la implementación, para lo cual el diagrama de 7 pasos para la creación de un complejo educativo virtual generado por Cristina Romero y Cristian Villafuerte (ver ilustración 3), en el cual se explica el orden que debe ir engranando cada pieza para lograr el complejo educativo virtual que soportará este proyecto Blearning.

Diagrama para la creación de un complejo educativo virtual:

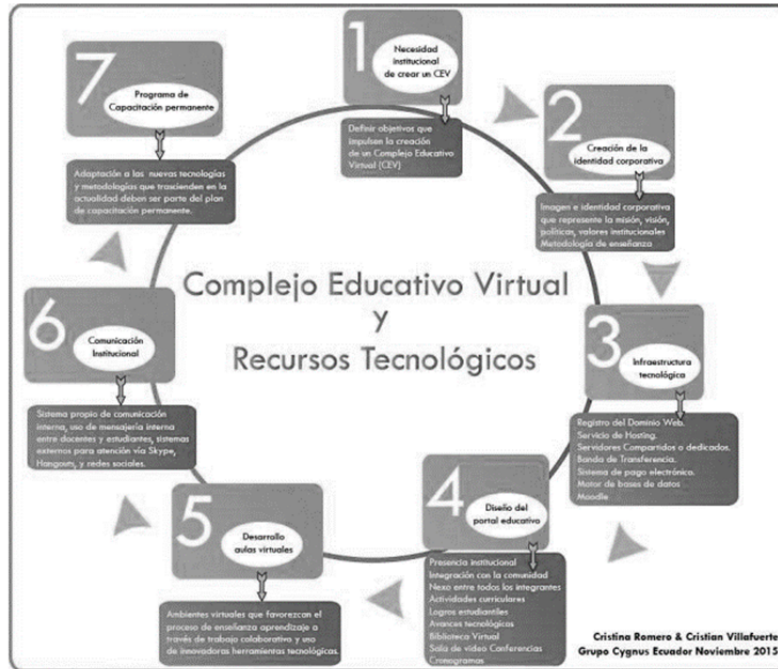


Ilustración 3 Diagrama para crear un CEV- Romero & Villafuerte nov. 2015

Por último para que este proyecto Blearning en educación superior sea lo más exitoso posible se debe proporcionar mínimos dos cosas, la una es dar a los estudiantes acceso a tiempo completo a innovadoras herramientas educativas con la capacidad de compartir contenidos digitales con los profesores y compañeros de aula, a fin fomentar aprendizaje significativo, colaborativo, innovador que promueva el emprendimiento y el desarrollo de nuevas competencias, la segunda cosa es que el soporte tecnológico permita creatividad, integración, difusión, y sobre todo comunicación entre el Docente y los estudiantes, a través del proceso metodológico escogido, donde el limite realmente sea la imaginación del Docente y sus estudiantes mas no los recursos.

Finalmente, la propuesta de un proyecto Blearning para educación superior por competencias se resumiría en el siguiente diagrama:

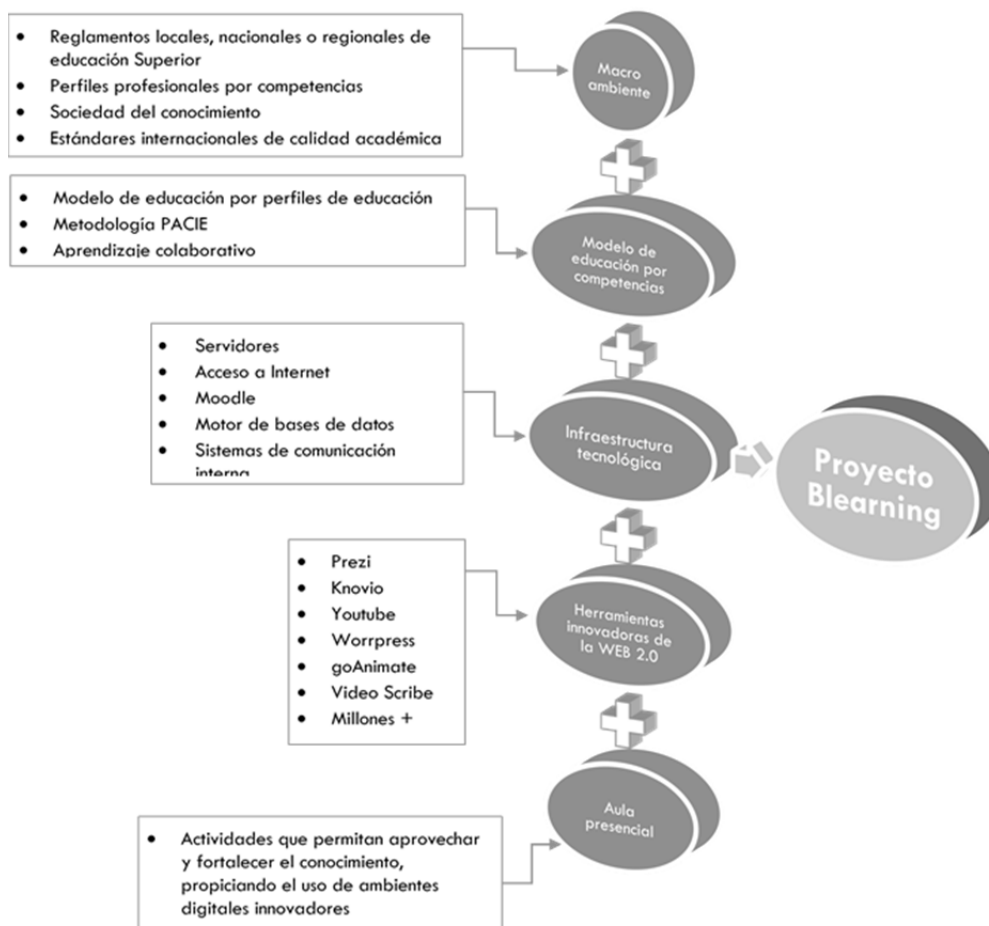


Ilustración 4 Proyecto Blearning por autor

3. Conclusiones

Para que un proyecto Blearning de educación superior por competencias sea efectivo se necesita tener conocimiento y control sobre los cinco pilares, 1 Macro entorno, 2 Modelo de educación por competencias, 3 Infraestructura tecnológica de soporte, 4 Uso de herramientas WEB 2.0, 5 Actividades del aula presencial que propicie el uso de ambientes virtuales innovadores, donde el primer paso es la creación del Complejo Educativo Virtual (CEV).

Los objetivos del proyecto Blearning para la creación del CEV deben estar fielmente enlazados a los objetivos, misión, visión, valores y políticas de la institución promotora, de tal manera que el Complejo Educativo Virtual (CEV) sea complementario al proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo en el aula presencial, y con la finalidad de potenciar exponencialmente el aprendizaje significativo y colaborativo de los estudiantes.

Para que la integración del complejo virtual al proceso presencial sea correcta y sin mayor resistencia de todos actores, se debe hacer lo sugerido por Pedro Camacho entorno a los cinco puntos en la integración de aulas virtuales a las clases presenciales, 1enfoque, 2 relación, 3 secuencia, 4 convivencia y 5 respeto.

Finalmente, el modelo de educación por competencias de debe motivar a los Docentes al uso de herramientas innovadoras de la era digital que hagan su trabajo más sencillo, pero más efectivo, permitiendo que sea el estudiante quien colabore y cree el conocimiento y no simples receptores de información.

4. Referencias

- Alarcón Quezada, D., Cortés Menares, A., & Rodríguez Quezada, V. (2006). Competencias Cognitivas, Evaluación Construcctivista y Educación Inicial. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. Pixel-Bit Revista de medios y Educación, 23.

- Camacho, P. (2008). Aplicación de la metodología PACIE en un proceso institucional de incursión en E-learning. Fecha de consulta: diciembre, 2015.
- Canós. L. y Canós. (2013) M. El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. XVII Jornadas ASEPUMA – V Encuentro Internacional Rect@ Vol Actas_17 Issue 1: 612.
- Coaten, N. (2003): Blend learning, Educaweb 69. 6 de octubre de 2003.
- Flores Cisneros, C., Flores Córdova, E. (2012). Modelo de educación por perfiles de desempeño. Quito: Efecto Gráfico.
- Flores Cisneros, C., Flores Córdova, E. (2016). Modelo de educación por perfiles de desempeño. Tercera Edición. Quito: Imprenta Don Bosco.
- Jesús Manso y Bianca Thoilliez (2015), módulo 1 fundamentos de pedagogía, tema 2 del curso de pedagogía y didáctica del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), SENESCYT
- Larrea de Granados, E. (10 de Julio de 2015). EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA COMPLEJIDAD. Obtenido de ces.gob.ec: <http://www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de-acompanamiento/taller-dia-01?download=609:el-curriculo-de-la-educacion-superior-desde-la-complejidad-sistemica>.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). Siglo XXI. Competencias para sobrevivir. Cuadernos de pedagogía, (298), 0049-77.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens.
- OEI. Organización de estados Iberoamericanos. (2015), fundamentos de pedagogía, curso de pedagogía y didáctica del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAUE)
- Peña, A. (2005). Collaborative Student Modeling by Cognitive Maps, en Proceedings of the First International Conference on Distributed Frameworks for Multimedia Applications (DFMA'05). IEEE Press.
- Rey, B. (1999). De las competencias transversales a una pedagogía de la intención. Dolmen ediciones.
- Rosas, P. (2005). La Gestión de Ambientes Virtuales de Aprendizaje en los Postgrados de la Universidad de Guadalajara, en Proc. Tecnologías para Internacionalizar el Aprendizaje.

- Salinas, J. (1999). Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital.
- Sánchez, J., & Ponce, A. (2004). Estándares TICs para profesores chilenos. In Actas VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.
- Sánchez-Cortés, R.; García Manso, A.; Sánchez Allende, J.; Moreno Díaz, P.; Reinoso Peinado, A. (2005). B-Learning y Teoría del Aprendizaje Constructivista en las Disciplinas Informáticas: Un esquema de ejemplo a aplicar. Recent Research Developments in Learning Technologies.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- Tejeda, R., & Sánchez, P. (2012). La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. Manta: Mar Abierto.
- Villafuerte, C. (2015). Proyecto Blearning de educación superior por competencias. Cygnus – 2015. FATLA
- Villafuerte, C. Padrón, A. (2016). Educación y nuevas tecnologías, una perspectiva del uso estudiantil en educación superior. Mesa calidad académica. REDU IV. Recuperado de: http://openconf.espe.edu.ec/redu/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=view.php&id=39&file=1/39.pdf&a=Accept
- Williams, R. S. (2002). Future of education= technology+ teachers. VISIONS 2020, Transforming Education and Training Through Advanced Technologies.

DISEÑO Y CREACIÓN DE UN CURSO EN LÍNEA SOBRE LICENCIAS CREATIVE COMMONS

DESIGN AND CREATION OF ONLINE COURSE ABOUT CREATIVE COMMONS LICENSES

Angel Ceballos Van Grieken
ceballos_angel@hotmail.com

Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia CEIDIS, Vicerrectorado
Académico, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Recibido: 20/02//2018
Aceptado: 19/03/2018

Resumen

El presente artículo expone detalladamente el proceso de diseño y creación de un curso en línea sobre las licencias Creative Commons para ser dictado completamente a distancia usando la plataforma MOODLE de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Se han tomado en cuenta aspectos técnicos y gráficos originados por el CEIDIS y elementos teóricos de diseño instruccional como la redacción de logros por competencias que forma parte de la política y recomendación realizada por la Universidad de Los Andes. El curso diseñado ya forma parte de la oferta formativa del CEIDIS.

Palabras clave: licencia, licenciamiento libre, Creative Commons, curso en línea, MOODLE.

Abstract

This article exposes in detail the process of designing and creating an online course about Creative Commons licenses, for distance learning using the MOODLE platform of the Coordination of Interactive Distance Studies (CEIDIS) of the University of Los Andes (Venezuela). The technical and graphic aspects were originated by the CEIDIS and the

theoretical elements of instructional design as the writing of achievements by competences are part of the policy and recommendation made by the University of Los Andes. The course designed is already part of the training offered by CEIDIS.

Keywords: free license, Creative Commons, online course, MOODLE.

1. Introducción

La Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Universidad de Los Andes (ULA), fundada el 7 de julio de 1999 (CEIDIS, 2018 b) y adscrita al Vicerrectorado Académico, además de ser el ente principal de la institución para regir el tema de políticas y lineamientos de Educación a Distancia, tiene entre sus objetivos la formación y capacitación del personal docente, investigador, administrativo, trabajador y obrero a través de mecanismos de educación a distancia soportados en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Se intenta alcanzar este objetivo a través de diferentes ofertas que se realizan trimestralmente a la comunidad universitaria, con la posibilidad que el público en general y externo a la Universidad pueda también acceder a los planes de formación (CEIDIS, 2018 a).

Bajo la anterior premisa se ha decidido por parte del autor, colocar sobre la mesa el tema del acceso al conocimiento libre generado en la ULA, difundirlo entre la comunidad académica sin que se perciba como una amenaza el compartir, divulgar y dejar de libre acceso la producción académica y profesional (artículos de divulgación, informes técnicos, trabajos de ascenso, guías de lectura, manuales, creación artística, música y fotografía), amenazas que aún percibe un gran número de la comunidad universitaria a pesar de que la Universidad y sus autoridades han apoyado y estimulado (Portal del Vicerrectorado Académico de la ULA, 2014; Prensa ULA, 2015) el uso de licencias en diversas entrevistas, pero no existía un programa de formación que diera el peso necesario para llevar a cabo la actividad.

El planteamiento mencionado se presenta entonces como manera de justificación por el cual se diseña y crea un curso sobre la protección de material académico a través de las Licencias Creative Commons, con la particularidad de ser diseñado para la modalidad a distancia, a fin de

abarcar y llegar a más participantes sin limitaciones de tiempo y espacio. Dicho curso se desarrolla siguiendo las directrices técnicas, gráficas y de diseño instruccional que ha empezado a implementar la ULA.

2. Fundamentos teóricos de estructura y diseño

Las instituciones del Estado Venezolano han emitido varias políticas orientadas a garantizar el acceso al conocimiento libre, sin restricción alguna y en defensa del derecho que tiene la sociedad de acceder a la información y conocimiento generado por instituciones públicas, por esta razón, en el año 2009, se inicia en Venezuela el proceso de adaptación de las Licencias Creative Commons (CC) con la afiliación del país a la Red Internacional de CC mediante un acuerdo llevado a cabo entre el Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI) y esta organización. El día 14 de octubre de 2014, se aprobó en primera discusión el Proyecto de Ley de Acceso al Conocimiento Libre (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2014), que orienta las directrices y ordena a las instituciones que cuentan con financiamiento público a adoptar mecanismos para el acceso al conocimiento libre.

La iniciativa de crear, desarrollar e implementar un curso sobre licenciamiento libre con Creative Commons tiene su origen en la necesidad de ofrecer al personal que labora en la ULA, la posibilidad de proteger su producción académica, investigativa, profesional o personal con una herramienta sencilla, gratuita, flexible y adaptable a las necesidades que requiera(n) el(los) autor(es) de la obra.

Contenidos

Los contenidos son la sectorización o segmentación de conocimientos organizados secuencialmente en función de las competencias que se quiere logre el participante (UDO, 2015).

Para la planificación del curso y su organización temática, los contenidos adquieren una significación relevante respondiendo a la necesidad del participante, el contexto en el que se desenvuelve y las realidades de la institución, en fin, respondiendo a un diseño instruccional concreto. Debido a que los contenidos proporcionan organización del proceso

cognitivo de la actividad formativa, se ha estructurado el curso sobre Licenciamiento Libre con Creative Commons de la siguiente manera:

El primer aspecto que se sugiere tratar es el considerar las diferentes concepciones sobre el conocimiento (privado y libre), conocer los diferentes puntos de vista respecto al mismo, permite que el participante se sienta identificado con el paradigma de la institución universitaria y el contexto nacional, entendiendo las políticas que en este tema se promueven a nivel mundial a través de las diferentes instituciones y organismos que divulgan conocimiento científico.

Una vez que se estudia y analizan las diferentes maneras de concebir el conocimiento y se han dado las discusiones al respecto, la segunda unidad contempla el tema de las Licencias Creative Commons, su origen, sus impulsores y los países que las han adoptado, incluyendo un material tutorial que guía paso a paso para usar las licencias Creative Commons. La tercera Unidad tiene como contenido el contexto de las Licencias Creative Commons en Venezuela, tomando en cuenta el proceso de adopción y adaptación al marco jurídico venezolano, es decir, contextualizando el contenido a la realidad del participante.

En el sentido lógico que deben seguir los contenidos, una vez que se discuten las concepciones del conocimiento, se conocen y se usan las licencias y se comprende el contexto venezolano de las mismas, la cuarta unidad comprende el aprender a usar buscadores de materiales y recursos licenciados con Creative Commons.

Expuesto de esta manera, se ha tomado como fuente básica de los contenidos la estructura considerada por Saylor y Alexander (1974), quienes indican cuatro fuentes:

- a) El estudio de la disciplina: en este marco se caracteriza el contenido de licenciamiento Libre con Creative Commons como un sistema de pensamiento y modo de investigación.
- b) El estudio de las actividades cotidianas del individuo: en esta fase se ha tomado en cuenta
 - b.1) Considerar las actividades más importantes del profesional académico.
 - b.2) Considerar los problemas de la institución y propios de la investigación que ameritan especial atención.

- c) El estudio de las necesidades, intereses y experiencias del profesional académico.
 - c.1) Selección de experiencias y problemas que afectan al investigador y profesional académico.
- d) El estudio de los conocimientos y destrezas necesarios para desempeñar una ocupación o trabajo.

Los contenidos se han seleccionado bajo los siguientes criterios:

- a) Del todo hacia las partes: Criterio planteado por Smith, Stanley y Shores (1950); entender el todo (en el caso del curso, entender el movimiento del conocimiento libre) facilita la comprensión de fenómenos particulares (el origen de las licencias Creative Commons y sus aplicaciones).

De esta manera, atendiendo la recomendación de Hilda Taba (1974), se estructuran los contenidos y su respectiva secuencia, garantizando compatibilidad con las realidades del investigador, sus necesidades e intereses, originados por el contexto sociocultural al que pertenece.

Redacción de competencias del curso

Según Posada (2006), la definición de competencias puede tener diferentes interpretaciones según la explicación que se le otorgue a alguno de sus elementos.

Un significado ya aceptado por la comunidad es "saber hacer en contexto", para esto, es necesario un conocimiento (teórico, práctico o empírico), afectividad, cooperación, responsabilidad, todos esos elementos expresables en el "desempeño", que es la acción observable del sujeto, todo ello ejercido en un contexto histórico, temporal y sociocultural determinado (Posada, 2006).

Siguiendo los lineamientos enmarcados por Tobón, Rial, Carretero y García (2006), se han seleccionado competencias organizadas y diseñadas para que el participante se enfrente a actividades relevantes y aplique lo aprendido, generando consolidación de conocimientos, en concordancia con el Modelo Educativo de la ULA presentado al Consejo Universitario y en el que se plantea: un proceso formativo centrado en el

participante, formación basada en competencias, uso de tecnologías de información y comunicación (TIC), esto para todas las actividades formativas de la universidad (ULA, 2013). El curso de Licenciamiento con Creative Commons bajo la plataforma MOODLE para ser dictado a distancia, cumple con estos planteamientos.

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica, mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos, por esta razón, las evaluaciones del curso se establecen en cada una de las Unidades en las que se estructura el mismo y acorde con la competencia establecida.

Elementos gráficos

Los elementos gráficos del curso han sido desarrollados cumpliendo con el Manual de Uso y Aplicaciones (2017), manual de estilos generado por CEIDIS en la que se especifica la tipografía y gama de colores corporativos a usar en los documentos digitales y la interfaz gráfica del curso a ser utilizada en la plataforma MOODLE.

Conocimiento Libre - Licencias Creative Commons

La cultura del conocimiento libre se fundamenta en el modelo de trabajo colaborativo, la conjunción de esfuerzos para lograr un producto en beneficio para el mundo y las sociedades, los productos del trabajo en conjunto requieren de instrumentos legales que aseguren su libre distribución, publicación y acceso, sin entes intermediarios, fortaleciendo las capacidades de promoción de la obra y respetando los derechos del autor.

Las Licencias Creative Commons nacen como propuesta del abogado y profesor Lawrence Lessig, experto en derecho informático de la Universidad de Harvard, de Chicago y de Stanford, quien junto con personas relacionadas al movimiento de Software Libre idearon un mecanismo compatible entre el concepto de cultura libre y software libre, originando así a Creative Commons, una organización no gubernamental sin fines de lucro que desarrolla planes para ayudar a reducir las barreras legales de la producción creativa e intelectual por medio de nuevas leyes y tecnologías (Lessig, 2005).

Las Licencias Creative Commons permiten a los autores decidir la manera en que su obra va a circular libre y públicamente a través de los medios digitales como Internet, otorgando una serie de permisos bajo ciertas condiciones y restricciones. (CNTI, 2013).

De este modo la organización Creative Commons diseñó un conjunto de licencias que especifican las condiciones de uso sobre las obras intelectuales, condiciones que se presentan a continuación de manera breve:

Reconocimiento: Distribuir, modificar y construir sobre la obra, con fines comerciales, dando crédito a la obra original.

Reconocimiento / Compartir Igual: Se permite modificar la obra, con fines comerciales o no, dando crédito al autor. La obra derivada debe tener igual licencia que rige a la obra original.

Reconocimiento / No Derivados: Se permite la redistribución de la obra con fines comerciales o no, sin permitir modificaciones, dando crédito al autor.

Reconocimiento / No Comercial: Se permite modificar la obra solamente con fines no comerciales, sin necesidad que la obra derivada se rija en iguales términos que la obra original, es obligatorio dar crédito al autor de la obra original.

Reconocimiento / No Comercial / Compartir Igual: Se permite modificar la obra, sin fines comerciales, se debe dar crédito al autor original y las obras derivadas deben tener igual condiciones que la licencia de la obra primaria.

Reconocimiento / No Comercial / No Derivados: Se permite la distribución y modificación de la obra siempre dando crédito al autor, se use sin fines comerciales y sin realizar obras derivadas de la misma.

Las Licencias Creative Commons en Venezuela

Venezuela pertenece a la Red de Afiliados Creative Commons a través del Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI), ente que

adelantó el proceso de adaptación junto con diversas instituciones como La Coordinación Regional de Creative Commons para Latinoamérica, el Servicio Autónomo de Propiedad Intelectual (SAPI), la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y la Comunidad Nacional de Software Libre. Dicho proceso de adaptación consistió en la traducción de las condiciones de las licencias, ajuste al marco jurídico venezolano y lanzamiento de las licencias al público venezolano a través de medios publicitarios e instituciones oficiales de Ciencia y Tecnología el día 29 de noviembre de 2013.



Figura 1. Licencia Creative Commons Venezuela

El CNTI reconoce la importancia de tutelar el conocimiento bajo un modelo alternativo de trabajo que se basa en la filosofía del Software Libre. Es importante mencionar que diversas instituciones oficiales ya licencian sus contenidos y obras a través de las licencias Creative Commons como lo son: Contenidos del Proyecto Canaima Educativo, publicaciones del CNTI, la revista LaItud, Normas Técnicas a nivel nacional, Marco de Interoperabilidad (MIO) entre otras (CNTI, 2013).

La Universidad de Los Andes también cuenta con publicaciones académicas, revistas especializadas y espacios que se encuentran licenciados con Creative Commons, un ejemplo de ello es: Revista Ciencia e Ingeniería, Revista Conocimiento Libre y Educación, Revista

Aprendizaje Digital, contenidos en Portales WEB como Vereda. Y recursos alojados en la Biblioteca Digital. Diversas universidades de Venezuela también adoptaron estas iniciativas, un ejemplo es la Universidad Simón Bolívar, en el que su repositorio institucional Esopo, promueve el licenciamiento de los productos académicos allí compartidos. También, son varios los países que se encuentran en el proceso de integrar las Licencias Creative Commons a su legislación como España, Guatemala, Chile, Argentina, Perú, Colombia, Puerto Rico y Ecuador (CNTI, 2013).

3. Estructura y diseño del curso

El curso comprende una sección de presentación inicial que consiste en una etiqueta principal de identificación en el que se presenta de manera gráfica elementos alusivos tal como lo muestra la figura 2.



Figura 2. Etiqueta principal del curso

Luego el participante puede visualizar dos videos, el primero: presentación del tutor del curso, mencionando su nombre y cargo dentro de la unidad en la que labora y su perfil profesional; y otro video en el que se expone de manera breve el contenido programático del curso (Figura 3).

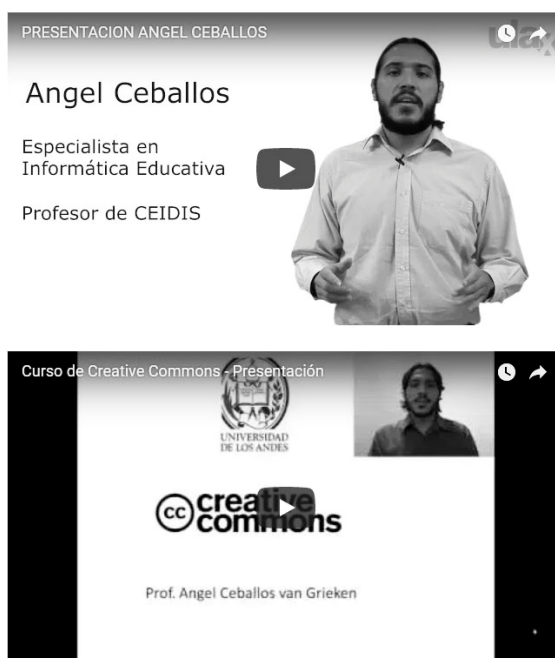
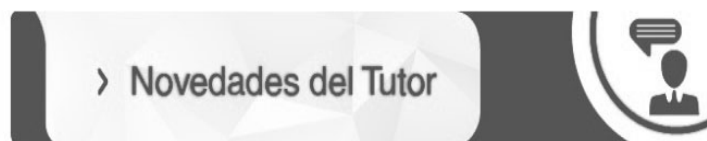


Figura 3. Videos iniciales de presentación del tutor

Ya mostrados los videos, se encuentran dos foros en sección denominada "espacios de interacción", el primer foro llamado "Novedades del Tutor", figura 4, es destinado para que el tutor del curso anuncie la bienvenida a todos los participantes, información de interés para el grupo, anuncie alguna prórroga, noticia, etc. Este espacio también es utilizado para anunciar el cierre del curso y publicar las calificaciones de los participantes. El otro foro se denomina "Foro de dudas e inquietudes", figura 5, y es el espacio destinado para que los participantes realicen cualquier pregunta referida exclusivamente al tema del curso, anuncie alguna dificultad con cualquier actividad, inconveniente y más. Cualquier problema de asunto técnico que se llegue a plantear, se dirigirá el mismo al personal de soporte técnico.

Novedades del Tutor



Aquí se detallarán todas las novedades y actividades que se desarrollen durante el curso

En esta sección, solo el tutor puede colocar mensajes, si tienes preguntas relacionadas con algunos de estos temas, cliquee en el **Foro de Dudas e Inquietudes** y plantéalas.

AÑADIR UN NUEVO TEMA DE DISCUSIÓN

Figura 4. Foro Novedades del Tutor



The screenshot shows the Moodle interface for the 'Foro de Dudas e Inquietudes'. At the top, there is a navigation bar with 'Página Principal', 'Cursos', and 'Angel Ceballos van Grieken'. Below this is a search bar for courses. The breadcrumb trail reads: 'Página Principal > Extensión / Programas > CEIDIS > Plantillas Cursos CEIDIS > PLCC_OCT17 > General > Foro de Dudas e Inquietudes'. A search box for forums is also present. On the left, there are two sidebars: 'Hora Plataforma' showing server and user times, and 'Navegación' with a tree view of the course structure. The main content area has a header 'Foro de Dudas e Inquietudes' with a question mark icon. Below the header is a descriptive paragraph about the forum's purpose and a 'Nota' regarding the prohibition of off-topic posts. At the bottom of the main area is a button to 'AÑADIR UN NUEVO TEMA DE DISCUSIÓN'.

Figura 5. Foro de dudas e inquietudes

Una vez que se encuentran los videos y foros mencionados, se ubica la sección "información que debes conocer" allí se encuentra mediante la herramienta libro de MOODLE lo siguiente: Resumen del Curso, Etiqueta de presentación (contiene los datos del tutor, fotografía, teléfono, correo electrónico, unidad académica a la que se encuentra adscrito, la duración

en horas del curso y correo de soporte técnico (ver Figura 6), la ficha académica del tutor (mostrando el perfil profesional e investigativo) y el cronograma del curso (ver Figura 7) que muestra las unidades que comprenden el programa formativo, las actividades con sus instrucciones, las fechas y el tipo de evaluación.

The screenshot shows a web interface for a course. At the top, there is a header with the ULA Ceidis logo and navigation links: 'Página Principal', 'Cursos', and 'Angel Ceballos van Grieken' with a profile picture. Below the header is a breadcrumb trail: 'Página Principal » Extensión / Programas » CEIDIS » Plantillas Cursos CEIDIS » PLCC_OCT17 » Información que debes conocer'. The main content area is divided into three columns. The left column contains three expandable sections: 'Tabla de contenidos' with a list of items (1 Resumen del Curso, 2 Etiqueta de presentación, 3 Ficha académica del Tutor, 4 Cronograma del Curso), 'Hora Plataforma' showing server and user times, and 'Navegación' with links to 'Página Principal', 'Área personal', and 'Curso actual'. The middle column is titled 'Acerca del Curso' and contains a sub-section '2 Etiqueta de presentación'. The right column features a large box with a header 'Curso: Licenciamiento con Creative Commons' and contact details: 'Teléfono: 0426-6266294', 'Correo electrónico: angceballos@gmail.com', 'Unidad Académica: Investigación - Ceidis', 'Duración: 12 Horas', and 'Soporte Técnico: stceidis@ula.ve'. A profile picture of the instructor is also visible in this section.

Figura 6. Herramienta libro con información acerca del curso

Página Principal
Cursos
Angel Ceballos van Grieken

Página Principal » Extensión / Programas » CEIDIS » Plantillas Cursos CEIDIS » PLCC_OCT17 » Información que debes conocer » Acerca del

Tabla de contenidos

- 1 Resumen del Curso
- 2 Etiqueta de presentación
- 3 Ficha académica del Tutor
- 4 Cronograma del Curso**

Acerca del Curso

4 Cronograma del Curso

Unidad	Actividad	Instrucciones	Tipo de Evaluación
I	- Participar en Foro: Concepción del Conocimiento.	1 - ¿Cómo concibes el conocimiento? 2 - ¿Debe ser el conocimiento generado en la Universidad, de libre acceso a la comunidad en general? ¿Bajo qué condiciones?.	- Sumativa
II	- Entrega de Documento (Tarea).	Creas un documento que utilices en tus clases o quieras compartir académicamente y realiza el licenciamiento con Creative Commons. Luego envíalo como tarea a través de esta plataforma.	- Sumativa
III	- Participar en Foro: Propuestas para implementar Creative Commons.	Expone tu propuesta para implementar las Licencias Creative Commons en tu Facultad y Departamento de adscripción.	- Sumativa
IV	- Participar en Foro: Recursos encontrados y licenciados con Creative Commons.	Realiza búsquedas de material licenciado con Creative Commons que te sirvan para tu ejercicio docente o formación académica. Comparte el link en el foro, mencionando tu área de formación y en el que te desempeñas.	- Sumativa
4 Unidades	4 Actividades	TOTAL	4 Evaluaciones

Hora Plataforma

Servidor: Vie 10:44am
Usted: Jue 10:44pm

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- ▼ Curso actual
 - ▼ PLCC_OCT17
 - ▶ Participantes
 - ▶ Insignias
 - ▼ Información que debes conocer

Figura 7. Herramienta libro con información acerca del curso

Seguidamente encontramos el recurso "Programa del Curso", un documento en formato Portable Document File (PDF) en el cual el participante puede consultar el contenido programático del curso, con las actividades y evaluaciones

El curso se ha estructurado en 4 unidades (Figura 8) que comprenden los contenidos necesarios para lograr las competencias planteadas. Las unidades que lo componen son:

- Unidad I: El Conocimiento
- Unidad II: Las Licencias Creative Commons
- Unidad III: Las Licencias Creative Commons en Venezuela
- Unidad IV: Recursos licenciados con Creative Commons

1	▶ Información que debes conocer
2	▶ Unidad I - EL CONOCIMIENTO
3	▶ Unidad II - LICENCIAMIENTO LIBRE CON CREATIVE COMMONS
4	▶ Unidad III - LICENCIAS CREATIVE COMMONS EN VENEZUELA
5	▶ Unidad IV - RECURSOS LICENCIADOS CON CREATIVE COMMONS
6	▶ Cierre del Curso

Figura 8. Unidades que componen el curso

Cada unidad está estructurada de manera estandarizada de la siguiente forma: Título de la unidad, competencia de la unidad, contenidos y evaluación.

La Unidad I: El Conocimiento (Figura 9), posee la estructura descrita donde se evidencia la competencia, el contenido: que consiste en un video elaborado por el profesor del curso, este video se encuentra ubicado en YouTube y mediante script HTML es incrustado en la plataforma MOODLE, en el espacio destinado.

Figura 9. Estructura en MOODLE de la Unidad I

Una vez el participante visualiza el video, puede realizar la sección de evaluación, que en la unidad I, consiste en participar en un foro, en base a dos preguntas generadoras:

- 1 ¿Cómo concibes el conocimiento?
- 2 ¿Debe ser el conocimiento generado en la Universidad de libre acceso a la comunidad? ¿Bajo qué condiciones?

Concepción del Conocimiento



Figura 10. Foro de Preguntas de la Unidad I

Observamos en las siguientes figuras 11, 12 y 13 la estructura de las unidades 2, 3 y 4 respectivamente.

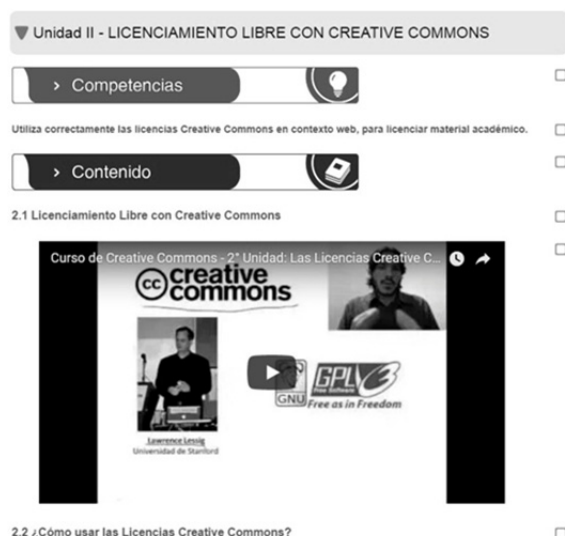




Figura 11. Estructura en MOODLE de la Unidad II


▼ Unidad III - LICENCIAS CREATIVE COMMONS EN VENEZUELA


> Competencias 

Realiza mediante el uso de foros, los aportes y sugerencias para implementar las licencias Creative Commons en su facultad y departamento de adscripción.

> Contenido 

3.1 Licencias Creative Commons en Venezuela



> Evaluación 

Propuestas para Implementar Creative Commons

Figura 12. Estructura en MOODLE de la Unidad III

▼ Unidad IV - RECURSOS LICENCIADOS CON CREATIVE COMMONS

> Competencias 

Utiliza servicios WEB para la búsqueda de recursos licenciados con Creative Commons que le permitan hacer uso según la licencia establecida.

> Contenido 

4.1 Búsqueda de recursos licenciados con Creative Commons

Buscador de contenido licenciado con Creative Commons

Link: <http://search.creativecommons.org/>



> Evaluación 

Recursos encontrados y licenciados con Creative Commons

Figura 13. Estructura en MOODLE de la Unidad IV

4. Conclusiones y recomendaciones

Es importante que las Universidades como instituciones generadoras de conocimiento, adopten mecanismos como las licencias para proteger la producción intelectual de sus miembros y garantizar a su vez cumplir con la normativa nacional y ética de permitir el acceso público al conocimiento y la información. Las Licencias Creative Commons permiten lograr tales fines.

Debido a la importancia de la temática planteada en el curso desarrollado y su puesta en marcha para los momentos en que se publica el siguiente trabajo, se sugiere:

- 1 - Estimular e impulsar en las universidades e instituciones académicas el licenciamiento y protección de producciones a través de las Licencias Creative Commons, como alternativa fácil, flexible y libre.
- 2 - Establecer convenios y lazos de cooperación con unidades encargadas de procesos formativos y de capacitación, a fin de compartir conocimiento y aprovechar las prestaciones de las plataformas de educación a distancia, a fin de minimizar costos de movilización de personal y facilitar las actividades formativas en cualquier espacio, lugar y momento. Recordemos que el curso se encuentra funcionando en plataforma virtual.
- 3 - Realizar cuando se requiera, actualizaciones del curso en cuanto a su temática y métodos de difusión de la información.

5. Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2014). Proyecto de Ley de Acceso al Conocimiento Libre. Caracas. Venezuela. 14 de octubre de 2014.
- CEIDIS. (2017). Manual de Uso y Aplicaciones. Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- CEIDIS. (2018 a). Oferta de Cursos Primer Trimestre 2018. Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. Recuperado de: <http://moodle.ula.ve>

- CEIDIS. (2018 b). Portal WEB de la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia de la Universidad de Los Andes. Obtenido; 30 de enero de 2018, de: <http://ceidis.ula.ve>
- CNTI Centro Nacional de Tecnologías Libres. (2013). Licencias Libres: Bienes Comunes Creativos. Caracas. CNTI.
- Lessig, L. (2005). Cultura Libre: Cómo los grandes medios usan la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad. Chile. LOM Ediciones.
- Posada, R. (2006). Currículo y aprendizaje en la formación superior fundamentados en competencias. Formación de Profesores de Educación Superior, Colombia.
- Portal del Vicerrectorado Académico de la ULA. (2014). La Biblioteca Digital de la ULA ya es una realidad para Venezuela y el mundo. Obtenido 30 de enero de 2018, de http://www2.ula.ve/viceacademico/index.php?option=com_content&task=view&id=987&Itemid=0
- Prensa ULA (2015). Personal de la ULA conoció licencias Creative Commons Venezuela. Obtenido 30 de enero de 2018, de <http://prensa.ula.ve/2015/05/07/personal-de-la-ula-conoci%C3%B3-licencias-creative-commons-venezuela>
- Saylor, J.; Alexander, W. (1974). Planning Curriculum for Schools. New York. Holt McDougal.
- Smith, B; Stanley, W.; Shores, J. (1950). Fundamentals of curriculum development. New York. World Book Company.
- Taba, H. (1974). Curriculum Development. Theory and Practice. Buenos Aires. Argentina. Editorial Troquel.
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M.; García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- UDO Universidad de Oriente. (2015). Programa de Capacitación Docente: Módulo N° 2 Planificación de la Instrucción. Anzoátegui. Centro de Tecnología Educativa, Vicerrectorado Académico, Universidad de Oriente.
- ULA Universidad de Los Andes, Consejo de Desarrollo Curricular. (2013). Modelo Educativo de la Universidad de Los Andes. Disponible en: consejodedesarrollocurricular.wordpress.com

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Eduweb, la revista de TIC en Educación, considerará para publicación trabajos relacionados con todas las ramas de las TIC aplicadas al ámbito educativo. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicado ni estar siendo arbitrados por otras revistas, tanto de carácter técnico como de carácter divulgativo, siempre que el mismo sea el producto de un proceso de investigación objetivo y comprobable.

Tipos de Trabajos

1. Artículos de investigación inéditos con un máximo de 3.500 palabras, incluyendo tablas, figuras, fotos y referencias bibliográficas.
2. Artículos divulgativos de investigación con un máximo de 3.000 palabras.
3. Notas técnicas con un máximo de 1.000 palabras.
4. Artículos de Actualización Científica que resuman las novedades o “El Estado del Arte” de un área específica de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales en general, con un máximo de 3.000 palabras.
5. Notas o artículos de invitados especiales de un máximo de 1.000 palabras.
6. Cartas al Editor.

Requerimientos de formato para manuscritos enviados para su evaluación

El formato del manuscrito debe seguir las siguientes recomendaciones:

- Tipo de letra: Arial 12 pts.
- Espaciado: simple.
- Tamaño de papel: Carta con márgenes superior e inferior de 2,5 cm, izquierdo 2,5 cm. y derecho de 2,5 cm.

- Portada: el título del trabajo debe estar escrito en español e inglés, en mayúscula y alineado a la izquierda de la página. En la siguiente línea colocar el nombre del (los) autor (es), indicando la institución educativa a la que pertenece, correo electrónico, ciudad y país.
- El artículo debe incluir un resumen en español e inglés, el cual no podrá exceder de 100 palabras y donde se especifiquen los objetivos, el propósito (de la investigación o artículo), síntesis de la metodología utilizada, resultados y las conclusiones más relevantes. En el mismo se debe indicar de 3 a 5 palabras clave o descriptores que mejor identifiquen el tema central de la investigación o artículo. Estas palabras clave deben estar tanto en español como en inglés.
- Páginas siguientes: Título en mayúscula (omitir información de autores), Resumen y palabras clave (en español e inglés), cuerpo de artículo, conclusiones, referencias.
- El cuerpo del artículo constará al menos de las siguientes secciones: Introducción, La situación problemática (el problema), Metodología, Análisis de datos y Resultados, Conclusiones y Referencias Bibliográficas. Los encabezamientos de cada sección se escribirán en negritas y deben estar enumeradas.
- Las figuras, fotografías, diagramas y gráficos deben denominarse como “figura” y deben enumerarse correlativamente.
- Las figuras insertas en el cuerpo del artículo deben estar en blanco y negro (escala de grises) con suficiente calidad, resolución y contraste.
- Las tablas deben denominarse “tabla” y enumerarse correlativamente.
- Las ecuaciones deben identificarse con la palabra “ec.” o “eq.”, seguida de un número correspondiente a la numeración correlativa de las ecuaciones.
- Los símbolos matemáticos deben ser claros y legibles.
- Los trabajos recibidos serán sometidos a un proceso de arbitraje, el cual consiste en la evaluación de los contenidos y de los aspectos formales por parte de profesionales especializados en materia de TIC en ambientes educativos. Los trabajos serán evaluados de acuerdo a los siguientes criterios: claridad y coherencia del discurso, adecuada organización interna, aportes al conocimiento, apego a estas normativas, calidad de las referencias bibliográficas y adecuada elaboración del resumen y pertinencia del título.

- Estricto apego a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas APA (American Psychological Association) vigentes. La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán de la absoluta responsabilidad del (los) autor(es). A fin de orientar al (los) autor (es), se presentan algunos ejemplos:

1. Citas en el texto

- Si el texto incluye el apellido del autor, solo se escribe la fecha entre paréntesis: Apellido (año)
- Si no se incluye el autor en el texto, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha: (Apellido, año). Si la obra tiene más de dos autores, se cita la primera vez con todos los apellidos y la fecha: (Apellido, Apellido y Apellido, año). En las menciones siguientes solo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la frase et ál.: Apellido et ál. (año). Si son más de seis (6) autores, se utiliza et ál. desde la primera mención.
- Para referencia de distintos trabajos en una misma cita: (Apellido, año; Apellido, Apellido y Apellido, año)
- Citas literales dentro del texto:
- Con extensión de hasta 40 palabras: Apellido (año) “cita literal” (p. xx), o “cita literal” (Apellido, año, p. xx)
- Con una extensión de más de 40 palabras: Apellido (año): (una línea) “cita literal” (p. xx) (una línea)
- Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán ser indicadas en la sección de Referencias bibliográficas.

2. Referencias

- En esta sección, solo se incluirán las fuentes que sustenten el trabajo, no las utilizadas para profundizar en el tema.
- Las referencias se ordenan alfabéticamente y su presentación se hará con sangría francesa (1,25).
- Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, utilice una letra cursiva para diferenciar la obra (a, b, etc.) después del año:

Apellido, Inicial del nombre (año). Título de la obra. Ciudad. Editorial.

----, I. (año a). Título de la obra. Ciudad. Editorial.

----, I. (año b). Título de la obra. Ciudad. Editorial.

Documentos electrónicos en línea: No se incluye el nombre de la base de datos consultada, excepto en tesis y libros electrónicos. A la referencia consultada según el tipo de documento, se añade “recuperado de <http://xxx>”. Ejemplo:

Miratia, O. (2004). Desarrollo profesional docente / Formación Permanente. Ministerio de Educación. Dirección de Recursos para el Aprendizaje. Caracas Venezuela. Recuperado de: <http://www.mipagina.cantv.net/omiratiac/lecturas/formacion1.pdf>.

Libros: Apellido, Inicial del nombre. (año). Título. Ciudad. Editorial. Ejemplo:

Prieto F., L. B. (1977). El Estado y la Educación en América Latina. Caracas, Monte Ávila.

Libro con Editor(es) o Coordinador(es):

Apellido, I. (Ed./Coord.) (año). Título. Ciudad. Editorial.

Apellido, I y Apellido, I. (Ed./Coord.) (año). Título. Ciudad. Editorial.

Libro con varios autores. Se considera un máximo de seis (6) autores:

Apellido, I; Apellido, I. y Apellido, I. (año). Título. Ciudad. Editorial.

Apellido, A.; Apellido, B.; Apellido, C.; Apellido, D.; Apellido, E.; Apellido, F. et ál. (año). Título. Ciudad. Editorial.

Capítulo en libro: Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del capítulo. En Apellido, Inicial del nombre. (Ed./ Coord.). Título del libro. Ciudad. Editorial. Ejemplo:

Salinas I., J. (2007). Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza-Aprendizaje mediante nuevas tecnologías. En: Cabero A., J. (Coord.) Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (41-61) McGraw-Hill/Interamericana de España

Publicaciones en revistas especializadas: Apellido, Inicial del nombre. (año). Título de la publicación. Vol. x, N° Xx- xx. Ejemplo:

Miranda, R. A. (1999) Los empobrecidos y la educación. Revista de Pedagogía. Vol. 20, N° 58:215-230

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título de la ponencia. Nombre del congreso, ciudad, fecha.

Tesis: Apellido, Inicial del nombre. (año). Título. (tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la Institución. Localización

Envío de manuscritos para arbitraje

Los manuscritos iniciales deben ser enviados en formato electrónico OpenOffice Word o MSWord a la siguiente dirección: revistaeduweb@gmail.com

Instrumento para arbitraje de Artículos

Nombre del árbitro: _____

Título del artículo: _____

Fecha de evaluación: _____

Estimado árbitro, mucho le agradecemos su disposición para realizar el arbitraje del siguiente trabajo de investigación, y a la vez le solicitamos sus comentarios, opiniones y correcciones que considere conveniente emitir en pro de la calidad de los artículos que se publican en la revista Eduweb.

Los siguientes criterios son utilizados para valorar la calidad del artículo. Se utiliza una escala del 1 al 5, donde uno (1) representa un artículo sin calidad, dos (2) poca calidad, tres (3) regular, cuatro (4) buena y un cinco (5) de excelente calidad.

Criterios	Valor
1. Pertinencia del título	
2. Adecuada presentación del resumen	
3. Claridad y coherencia en el objeto del conocimiento	
4. Adecuada organización interna	
5. Aportes relevantes al conocimiento	
6. Calidad y vigencia de las fuentes bibliográficas	
7. Estricto apego a las normas de publicación de la revista	
8. Apreciación general	

Una vez evaluado el trabajo y tomada su decisión, remita a la brevedad posible sus conclusiones junto con el trabajo arbitrado y su respectivo instrumento.

Resultados de la evaluación:

Publicar: _____

Comentarios finales: _____

Nombre y Firma del Evaluador



Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación



**Revista de Tecnología de
Información y Comunicación en Educación**