

Ensayos sobre innovación pedagógica y aprendizaje docente en Sistema de Universidad Virtual

Margarita Victoria Gomez
Coordinadora



**Ensayos sobre innovación pedagógica
y aprendizaje docente en
Sistema de Universidad Virtual**

Margarita Victoria Gomez
Coordinadora



Consejo editorial:

Albert Roger Hemi - Doctor en Educación. Universidade de São Paulo, Brasil.

Diana Reartes - Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Investigadora del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, México.

Elisa Angotti Kossovitch - Doctora en Letras y Ciencias Humanas por la Universidade de São Paulo.

Karla Cunha – Profesora investigadora. Universidad Estadual de Minas Gerais.

Apoyo:

Coordinación del proyecto gráfico:

Virtus Educação Editora®

Arte final de tapa y de la tapa-contratapa:

Liv Mendoza

Revisión: Editora Nómada®

Diagramación: Editora Nómada®

DOI: 10.11606/9786599445538

Ficha catalográfica:

E59 Ensayos sobre innovación pedagógica y aprendizaje docente en sistema de universidad virtual / Margarita Victoria Gomez (Coordinadora) - São Paulo: Virtus Educação, 2023. 103 p.

ISBN 978 65 994455 3 8 (e-book)

1. Educación a distancia 2. Tecnología educacional 3. Aprendizaje 4. Formación de profesores 5. Educación superior I. Gomez, Margarita Victoria

CDD 21.ed. – 371.295

Elaborada por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

Índices para catálogo sistemático

1. Educación a distancia- 371.35. 2. Pedagogía de la virtualidad – educación en rede emancipatoria 371.334 3. Cursos superiores - Innovación pedagógica 371.35

EDITORA VIRTUS EDUCAÇÃO. São Paulo, SP e.contato@virtuseducacao.com.br – www.virtuseducacao.com.br

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida por ningún forma y/o cualquier medio (electrónico o mecánico, incluyendo fotocopias y grabaciones) o archivado en cualquier sistema o base de datos sin el permiso por escrito del Editor.



Esta obra es de acceso abierto. Es permitida la reproducción parcial o total de esta obra, siempre y cuando sea citada la fuente y autoría, respetando la Licencia Creative Commons indicada.

Contenido

Presentación	9
<i>Margarita Victoria Gomez</i>	
Círculo de cultura: metodología e ideas fuerza	17
<i>Martha Yolanda Espinosa Barrera</i>	
La comunicación entre estudiantes y asesores en el ámbito educativo virtual: empatía y respeto	39
<i>Rosa Elena Richart Varela, Josefina López Huerta y Leticia García Cardona</i>	
Temáticas generadoras de diálogo y aprendizaje: hacia una educación emancipadora	61
<i>Paulina Sánchez Guzmán</i>	
Matemática en círculo de cultura digital, una perspectiva de aprendizaje en tiempos de algoritmos	71
<i>Irma de Jesús Miguel Garzón</i>	
La mediación como práctica dialógica	79
<i>María del Carmen Coronado Gallardo</i>	
Acerca de las autoras	101
Anexo	103

Dedicado a las mujeres

*Nada en la vida debe ser temido, solamente
comprendido. Ahora es el momento de
comprender más para temer menos.*

Marie Curie.

Presentación

Todo acto de mediación es el “entre” posible por la iniciativa, creación, voluntad y acción del hombre y de la mujer libres de amarras, es un *entre-lugares* donde se producen significados, o sea donde se puede pensar, criticar, crear, transformar. Este es el horizonte de partida de esta iniciativa y, en este sentido, de acuerdo con Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1970) las autoras de los textos aquí presentados “viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (p. 116). En esa tensión permanente, el acto creativo de pensamiento y escritura se torna revolucionario en los pocos espacios de innovación en que podemos tener existencia autoral, siempre inacabada. En 2016, nos referimos a una agencia inglesa de consultoría, sondeo e investigación de opinión de mercados, conducida por especialistas en comunicación, que preguntó: ¿Usted cree que la innovación es parte vital de nuestro futuro económico o es apenas una palabra de moda? El público británico se manifestó de manera sorprendente, a pesar de la variedad de personas. La investigación reveló que las visiones sobre innovación estaban sustentadas en factores como el gusto por el riesgo, la creatividad y la planificación a largo plazo. Algunos concordaron con que solamente es posible innovar con un nivel elevado de calificaciones, si fuésemos capaces de ofrecer novedades en los productos, en los servicios y en los procesos, con base científica y tecnológica. Así, ellos percibieron la importancia de la institución para el desarrollo económico y social del país; de aquellas instituciones que tienen por finalidad ayudar a generar

innovaciones, como es el caso de las universidades, que son utilizadoras de tecnologías (Cf. Gomez, 2016)

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es uno de esos entrelugares posibles con potencial cultural de transformación, o sea, “un organismo de la Universidad de Guadalajara que asume el reto de participar en la transformación del Estado de Jalisco y del país a través de la educación en modalidad virtual” (UdeG, s.f., s.p.).

En este contexto de formación, investigación y extensión se ofreció el curso *Formar en la contemporaneidad: profesores, e innovación pedagógica*, en 2016, con el propósito de pensar la propuesta pedagógica de Paulo Freire en el ambiente virtual. Este curso integró un conjunto de actividades en un momento histórico de un proceso innovador. En 2005, en la época de la creación del Sistema Universidad Virtual (2004/6) lanzamos el libro *Educación en red: una visión emancipadora para la formación* (UDGVirtual, 2005).¹

Por eso, creo que los organizadores del evento, en especial Manuel Moreno Castañeda y María del Socorro Pérez Alcalá, representan esa búsqueda de innovación con mucho empeño. Creo que ellos, como también los otros participantes del curso-taller, asumimos ese desafío con el propósito de mantener, por siete semanas, los encuentros en los que se fueron trabajando temáticas y elaborando algunos ensayos. Específicamente, los textos presentados en este libro fueron producidos en el contexto del Círculo de cultura híbrido, concebido como lugar y metodología de aprendizaje.

Creo que lo importante aquí es presentar esa producción que involucra lo que hacen, piensan, sienten y proyectan para el futuro los docentes, asesores y estudiantes de un sistema virtual de aprendizaje universitario con una particular comprensión de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, de la educación en red emancipadora y de la pedagogía de la virtualidad. Búsqueda libre

¹ Esta obra ha sido reseñada en español y portugués, por Romo Torres, Orozco Aguirre y Moreno Castañeda (2005), así como en inglés.

pero no exenta de dudas, temores, osadías y novedades, en el proceso de aprender por la investigación, que es la idea fuerza.

Por no buscar verdades absolutas ni dueños del saber, las potencialidades y las fragilidades, las cuestiones problemáticas y la alegría hacen parte del aprendizaje. Fundamentalmente, quien reconoce la dimensión política de la educación y se interesa por los inéditos viables –aquello que se percibe posible, pero que todavía no ha sido realizado– que abren espacios para investigaciones futuras más complejas con el fin de alcanzar comprensiones más significativas en el ámbito curricular y de diseño de cursos virtuales.

La autoría aquí se da en relación dialéctica en la tensión teoría-prácticas. Los temas generadores de la formación surgieron en el círculo de cultura: mediación pedagógica, competencia del asesor, la comunicación dialógica, co-responsabilidad entre estudiantes y asesores, autoestima y aprendizaje, inclusión educativa, educación bibliotecológica, aprendizaje de matemática, círculo de cultura presencial y digital, pedagogía de la virtualidade,² diseño educativo, ideas-fuerza de la pedagogía de Freire, autonomía e innovación, organización del trabajo y gestión educacional. Estos fueron los temas pensados y trabajados por los asesores en tres círculos de cultura relacionados que podrán leer en este libro.

Todas las temáticas, provenientes de las experiencias de los asesores docentes y estudiantes, dejaron trazos de trayectorias importantes y heterogéneas en las cuales se aprecia el compromiso y la responsabilidad. Se puede decir que son asesores y estudiantes en “espera activa”, que se preguntan, que problematizan, que dudan y hacen cosas nuevas en tanto trabajan en pro de una educación de calidad y ciudadana.

² Sobre el proyecto Pedagogia da virtualidade, puede consultarse el sitio *web*: <https://pedagogiadavirtualidade.com.br/quem-somos/>

Así, creo que, proporcionándoles subsidios teóricos y prácticos, creando condiciones de diálogo, problematización, estudio y debate, colaboramos para un buen encuentro y para la comprensión del círculo de cultura, así como de la importancia del proceso de toma de decisiones del profesor universitario en un ambiente virtual de aprendizaje. La soberanía del docente que decide fue importante porque implicó repensar los saberes, los temas actuales que nos atraviesan, y los conocimientos didácticos/metodológicos; así mismo, la noción de ciencia, cuestionando la supuesta neutralidad de la misma, el universo lexical utilizado en educación, especialmente el proveniente de modelos económicos, así como también los sistemas de comunicación y tecnologías, advirtiendo sus beneficios y riesgos.

En este libro están algunos de los textos sin desconocer la importancia de otros que fueron escritos y hasta publicadas en otros medios³ por sus autores que también problematizaron, investigaron y sistematizaron para dar continuidad al trabajo.

El pensamiento crítico permitió sistematizar actividades de todos los momentos y producciones que involucraron situaciones existenciales significativas. Las reflexiones y conceptualizaciones fueron importantes para la producción del texto y de las subjetividades, que fueron más allá de este librito de registro de experiencias

³ Israel Tonatiuh Lay Arellano, *Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco*. (2016) – Cf. versión posterior publicada en: https://www.researchgate.net/publication/332277965_Capitulo_2_Obstaculos_y_potencialidades_de_la_inclusion_educativa_de_personas_con_la_Condicion_del_Espectro_Autista_en_Jalisco_Una_mirada_desde_la_perspectiva_freireana; Víctor Manuel Sánchez Bernal, *Autoestima y aprendizaje: elemento de inclusión en los alumnos de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA) en la Región Costa Sur, Jalisco, México*. En <https://alas2022.opc.uy/pt/programa/extendido/unam-politicas/2022-08-18/fcpys-ed-e-sala-ap>. Versión posterior en: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, vol. 8, núm. 1, pp. 3324-334, enero de 2022; Daniel Montes Ponce, *Competencias del asesor virtual* (2016); Martín Adalberto Tena Espinoza de los Monteros. *Educación bibliotecológica y el acceso a la información en el marco de la agenda 2030* (2016).

Lo importante es mantener la acción cultural emprendida por el Sistema de Universidad Virtual, especialmente en este momento post-pandemia del covid-19 y de ChatGPT, cuando se reconoce la relevancia que adquirió la formación continuada del profesor-asesor que le permite asumirse como sujeto de la praxis para la transformación propia y educativa. También se debe considerar la actualidad de la obra y pensamiento de Paulo Freire, así como la relevancia de hacer preguntas y problematizar lo establecido, cuestión que tal vez el chatGPT, preocupado en atesorar datos y responder, como Funes el memorioso personaje del cuento de Jorge Luis Borges así titulado, no consigue elaborar.

Por eso, consideramos que una comunidad de aprendizaje que tiene la osadía de investigar, aprender y enseñar a partir de los propios saberes, sucesos y errores, con los encantos y desencantos de la práctica docente, hace de la propia historia su principal plataforma de aprendizaje y, así, torna significativa su profesión. Coherentes con el pensamiento de Dewey, “la originalidad no está en lo fantástico sino en el nuevo uso de cosas conocidas”, para abrir o contribuir con campos de conocimiento, investigación e innovación pedagógica.

Este libro *Ensayos sobre innovación pedagógica y aprendizaje docente en Sistema de Universidad Virtual* consta de esta presentación y cinco capítulos que dialogan entre sí en lo que se refiere a metodologías participativas, temáticas y conceptualizaciones pertinentes. Para eso, se respetan las historias de las autoras, la heterogeneidad de ideas y los posicionamientos frente a lo que se entiende por ciencia y educar en la contemporaneidad, preservando así la diversidad de los textos que contribuyen al abrir brechas para “desaprender y aprender novedades”.

En el primer capítulo, Martha Yolanda Espinosa Barrera presenta una sistematización del trabajo del Círculo de Cultura CC3, referido a las metodologías participativas. En el segundo,

Rosa Elena Richart Varela, Josefina López Huerta y Leticia García Cardona, analizan la comunicación entre asesor y estudiantes del SUV que busca promover la empatía y el diálogo. El tercer capítulo, de Paulina Sánchez Guzmán, consiste en una sistematización del Círculo de cultura CC2, relativo a las temáticas generadoras. En el cuarto, Irma de Jesús Miguel Garzón presenta su reflexión sobre el aprendizaje de matemáticas en círculos de cultura digitales, en el contexto del CC2. Y en el quinto y último capítulo, María del Carmen Coronado Gallardo, en el contexto del Círculo de cultura CC1, identificó las características del diseño educativo del SUV, analizó y buscó conceptualizar algunas semejanzas y diferencias de este con las propuestas pedagógicas derivadas de la pedagogía de Paulo Freire y de la Pedagogía de la virtualidad de Margarita V. Gomez. Pese a que la propuesta era conocer esas propuestas, otras referencias respaldaron el marco teórico.

Todas estas temáticas nos aproximan a la realidad actual con todas sus incertezas, ya que abrir espacios para enseñar-aprender implica el propio empeño y repensar las prácticas en plataformas educativas, más allá de los Sistema de Gestão da Aprendizagem-LSM o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAS). Los modelos de lenguaje del chatGPT, los modelos de negocios de las BigTech y GovTech, los usos y los abusos de dataficación en la educación está dejando atrás la era industrial y nos impone nuevos desafíos como es la educación y el diseño de cursos con inteligencia artificial monitoreados por humanos.

Por eso, creo en el potencial de la propuesta de Freire, de la educación en red emancipadora y de la pedagogía de la virtualidad por generar preguntas, problematizar lo nuevo en pro de la justicia social y de la solidaridad, ya que el capitalismo ha generado la lastimosa y aberrante creencia de que educación es simple mercadería. Crear modos más inclusivos de educación para la democratización del conocimiento implica cuidar de los afectos, de la salud, de los

profesores, estudiantes, funcionarios, presupuestos, investigaciones, producciones multidisciplinares en la universidad virtual o en plataformas con uso de inteligencia artificial.

El desafío no es pequeño, y por eso defendemos enfáticamente la noción de la educación como arte y el arte como una experiencia, al decir de John Dewey, en el ámbito individual, grupal o institucional para sobrevivir al capitalismo de la algoritmización.

Al decir de Ricardo Romo Torres (2021), más que nunca “precisamos del oasis de la poesía” (p. 235) “para dejar entrar lo sensible y la poesía que es irreductible a algoritmos” (Vera Helena). De esta manera, el presente libro resulta apropiado no solamente para profesores-asesores, sino también para quien actúa o se está preparando para participar en sistemas virtuales de aprendizaje.

Margarita Victoria Gomez

Referencias

- Freire, P. (1970b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gomez, M. V. (2005). *Educación en red. Una visión emancipadora para la formación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Gomez, M. V. y Moreno Castañeda, M. (2021). *Paulo Freire: aportes a la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19: en conmemoración del natalicio de Paulo Freire 1921-2021*. São Paulo: Virtus Educação.
- Romo Torres, R. (2021). “Luchas feministas, identidad y recursión. Consideraciones epistémico-pedagógicas en tiempos de pandemia”. En M. V. Gomez y M. Moreno Castañeda (org.), *Paulo Freire: aportes a la educación en red, abierta y a distancia más allá de la covid-19* (pp. 211-242). México/Brasil: UdeG, SUV/UDG, NUPRI/USP/Virtus Educação.
- Romo Torres, R., Orozco Aguirre, M. del S. y Moreno Castañeda, M. (2005). Reseña de Educación en Red... Reseñas educativas. Una revista de

reseñas de libros. <https://pedagogiadavirtualidade.files.wordpress.com/2022/05/revs85.pdf>

———. (2006). “Educação em rede: uma visão emancipadora. Resenha”. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100015>

Universidad de Guadalajara. “Sistema de Universidad Virtual”. [Sitio web]. <https://www.udgvirtual.udg.mx/plan-desarrollo#:~:text=El%20Sistema%20de%20Universidad%20Virtual,la%20educaci%C3%B3n%20en%20modalidad%20virtual>

Círculo de cultura: metodología e ideas fuerza

Martha Yolanda Espinosa Barrera

*No hay cambio sin sueño como
no hay sueño sin esperanza.*

Paulo Freire

Introducción

En este capítulo se presenta una sistematización de la experiencia en el círculo de cultura “Metodologías y principios” el cual se situó dentro del curso *Formación en la contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica*. Docentes, estudiantes y egresados del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad Virtual de Guadalajara (SUV/UDGVirtual) vivieron experiencias transformadoras y rizomáticas de nuevos aprendizajes, abiertos en múltiples sentidos, en la búsqueda de acciones transformadoras, tanto en ambientes presenciales como virtuales.

La mediación pedagógica fue considerada como un aspecto primordial en la comunicación entre asesor, estudiante y en la apropiación de tecnologías, nuevos saberes y conocimientos, destacando las implicaciones para la formación contemporánea de las metodologías participativas, dinámicas y creativas.

Si la esperanza es generadora de sueños, hablar de metodologías participativas en la época contemporánea en ambientes virtuales fue un sueño que ha comenzado a clarificarse y a experimentarse en acciones durante la formación docente del Sistema de Universidad Virtual (SUV).

A partir de la participación en el Círculo de cultura, en el contexto del curso, tanto docentes como estudiantes vivieron una experiencia de gran valía en cuanto a nuevos aprendizajes. La formación de tres círculos de cultura en diálogo teórico y conceptual, ético-estético; temático y metodológico, permitieron que tanto docentes, estudiantes y egresados del SUV vivieran esos aspectos a través de una dinámica creativa, crítica y productiva, como lo es la educación popular en la red.

En este y otros textos se podrá constatar la relevancia del círculo de cultura en relación con la sociedad y con el entorno educativo virtual. Para eso se destacan algunas implicaciones de la formación en la contemporaneidad buscando una resignificación de percepciones y saberes, de mediaciones dialógicas dentro de las diversas funciones para la revaloración de la labor del profesor asesor del SUV.

Se sistematizan las experiencias compartidas a lo largo de siete semanas en el Círculo de cultura tres (CC3), en el cual colaboré como facilitadora de dicho círculo.

Se inicia aquí, con la descripción de experiencias, el mapeo de la realidad del asesor del SUV, buscando entender los cambios en el proceso de aprendizaje dentro del ambiente virtual en la red, mediante la distinción de metodologías y estrategias de formación participativas, dialogando aspectos de la autonomía en las prácticas pedagógicas y compartiendo las vivencias ante la experiencia de aprendizaje rizomática de los participantes del CC3 en la construcción de su propuesta titulada: "Comunidad, redes de aprendizaje y dimensiones de la educación en la cibercultura".

Para concluir, se reflexiona sobre los aprendizajes alcanzados a partir de la experiencia dialógica en el círculo de cultura, así como las implicaciones que deja en el actuar como asesor en la red, en calidad de mediador pedagógico, lo que favorece acciones rizomáticas para la transformación social.

Formar en la contemporaneidad

La preocupación con el cambio de paradigma que sustenta el perfil docente por parte de la coordinación de docencia, se ha visto enriquecida con la experiencia vivida a partir del curso-taller *Educando en la Contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica*, que durante siete semanas promovió una dinámica y una crítica, que favorecieron una mediación dialógica transformadora.

Los participantes se sintieron motivados por mejorar el diseño y desarrollo de cursos, acordes con sus modos de ser y de aprender, con una docencia y tutorías más significativas, lograron un aprovechamiento óptimo de los recursos multimedia para mejorar los cursos de selección y los servicios del Centro de Atención Personalizada.

Se realizaron experiencias presenciales y en la red mediante el ambiente de aprendizaje virtual del SUV en este caso utilizando la plataforma Moodle, para realizar las interacciones con asesores de los distintos programas educativos. Dicha propuesta de formación pretendió realizar una lectura desde su propia práctica, dando realce al nuevo ambiente cultural y educativo de nuestros tiempos y valorando los saberes de la experiencia docente mediante comunidades de aprendizaje.

El hablar de la formación docente en la contemporaneidad implica una resignificación de percepciones, mediaciones, funciones, implicaciones y revaloraciones de la labor docente, más aún en ambientes educativos virtuales. Si bien,

El aprendizaje se observa en sus dimensiones: perceptuales, cognitivas, socio-afectivas y valorativas, así como en la multidimensionalidad de la práctica. De ahí que, para entender y trabajar esas dimensiones, la docencia debe emprender múltiples acciones. (Moreno, 2011, p. 27)

Frente al mundo globalizado en el que nos encontramos, la educación juega un papel multifactorial y multidimensional; que exige un perfil adaptativo aprehendiente del docente-asesor, como un guía facilitador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como moderador en la construcción y el diálogo participativo, también con el rol de asesor y tutor, desarrollando las habilidades tecnológicas necesarias que le permitan realizar su labor docente en la red de manera pertinente.

Retomando la reflexión de Moreno Castañeda, en su publicación *Por una docencia significativa en entornos complejos* (2011), “los docentes profesionales tienen como principal función: ayudar a aprender” (p. 15). En esta labor educativa se reconoce la multiplicidad de funciones docentes, implicando una diversificación de acciones como diseñador, orientador, operador, gestor e investigador. Por lo tanto, la formación docente supone un grado mayor de complejidad, buscando desarrollar competencias multifuncionales, tales como: el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación; aplicación armoniosa de las mediaciones pedagógico-didácticas y tecnológicas, así como las competencias para la comunicación emotivo-afectiva.

Por lo tanto, los asesores trabajan para que la calidad de los cursos se logre con, en palabras de Gomez (2005), responsabilidad para la permanencia de los estudiantes, por lo que es importante la formación y la actualización cotidianas de los asesores. Es indispensable fomentar la construcción del conocimiento, la reflexión y la acción.

Sistematización de experiencias: Círculo de Cultura 3 (CC3)

La educación tiene que ser vista como un proceso de transformación en un mundo globalizado en donde exista una política más democrática y respetuosa desde las necesidades colectivas, especialmente de las clases pobres, para que el capitalismo adquiera por lo menos un viso humano.

Fals Borda, 1993.

Con la intención de buscar alternativas educativas y procesos transformadores desde nuestra experiencia como profesoras-asesoras del SUV, iniciamos dos días de trabajo presencial con la coordinación docente mediante el retomar de experiencias, necesidades y las problemáticas propias en diálogo con el registro de conceptualizaciones sobre lo que es ciencia y pedagogía con el fin de situarnos y encaminar el curso. Es ahí donde surge el camino que recorrerá cada círculo de cultura:

Los círculos de cultura eran espacios en los que se enseñaba y se aprendía dialógicamente. En los que se conocía, en lugar de hacer transferencia de conocimientos. En los que se producía conocimiento, en lugar de la yuxtaposición o de la superposición de conocimiento por el educador sobre el educando. En los que se construían nuevas hipótesis de lectura del mundo. (Freire, 1994, p. 139)

A partir de esa nueva lectura de mundo y sistematización los docentes, se formaron tres círculos de cultura: 1) teórico-conceptual, ético-estético, 2) temáticas y 3) metodologías y principios. El presente texto abordará a detalle las experiencias vividas en el círculo de metodologías participativas y los principios pedagógicos propuestos, referida desde este momento como CC3.

A partir de la experiencia metodológica de Paulo Freire, descrita en su libro *La educación como práctica de la libertad* (1971), los

intereses y necesidades en relación a nuestra realidad como un sujeto histórico, en busca de transformación.

Se sistematizaron las experiencias del CC3, reconociendo a estas como una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción protagónica de pueblo (Jara, 1994). Por lo tanto, la teorización a través de la sistematización dio una mirada crítica sobre las experiencias vividas en donde se identificaron los alcances y limitaciones de las nuevas e interpretar las experiencias vistas en conjunto, y la actuación de cada actividad docente particular dentro de este conjunto.

El análisis de la información y sistematizaciones fue compartido con los participantes a lo largo del curso en las diferentes actividades de diálogo, de construcción en foros y dentro del espacio de asesores. Fue un despertar a lo largo del proceso educativo que permitió avanzar hacia la comprensión teórica y científica de las problemáticas, necesidades y propuestas de transformación. Buscando así la comprensión de la situación y la relación con la realidad, en función de resolver problemáticas vitales.

Se integran las experiencias del CC3 al método psicosocial para alfabetizar de Omar Abratte (2003) haciendo referencia de la *idea fuerza*, que en el caminar busca aportar al estudiante, para problematizar situaciones vividas en los ambientes de aprendizaje virtuales en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) y generar nuevas estrategias transformadoras.

Mapeando la realidad del asesor del SUV

Se dio inicio a la primera semana de construcción en la red mediante un foro denominado: Cartografía, con la intención de realizar un mapeo de la realidad/situación de cada participante en lo individual y lo social. Se realizó conjuntamente una síntesis

breve sobre la ruta que se quiere seguir, a partir de las problemáticas más expresivas para el grupo que comparte sus saberes sobre la metodología participativa, según lo que se ha dialogado en los días del trabajo presencial. De la misma manera, ellos expresaron sus intereses respecto a los estudiantes, sus retos, así como las referencias bibliográficas que identificaron y que les pueden ser de utilidad para la construcción de su trabajo final.

Los participantes hicieron mención al documento orientador de la coordinadora del círculo, a la metodología de la educación que, basada en el aprecio y la aceptación del otro (profesor/estudiante), implica una relación de empatía e igualdad. Ese procedimiento de enseñanza se centra más en la persona que en el contenido o en la resolución de los dispositivos y tecnologías de nuestro tiempo que pueden ser utilizadas para aproximar a las personas y educar en la solidaridad humana (Gomez, 2005).

De acuerdo a la historia de vida de los participantes y la *idea fuerza uno: témporo espacial*, destacan dos experiencias que en la praxis como docentes y estudiantes han dado significado a esta metodología:

Leticia, cuando con los estudiantes buscaba la resolución de conflictos para poder regularizar mediante un acercamiento con ellos de forma empática. Josefina, con su experiencia colaborativa utilizando herramientas de Skype, WhatsApp o Facebook, propiciando la aproximación entre sus compañeros. Rosa Elena buscando nuevas alternativas de comunicación para poder conseguir que los estudiantes participen más en los cursos.

Se destaca a la comunicación sincrónica y asincrónica como problemática común y parte primordial para el logro de las competencias comunicativas de los estudiantes. De acuerdo a sus experiencias en ambientes de aprendizaje virtuales, el uso de diferentes herramientas en la red ha favorecido el acercamiento, el aprecio y el respeto entre estudiante-asesor-estudiante. De lo contrario, la

falta de comunicación y diálogo entre asesor-estudiante, obstaculizaría el logro de las competencias necesarias para dar continuidad y permanecer en los cursos. Los retos serán identificar estrategias participativas en la red que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Entendiendo los cambios en el proceso de aprendizaje

A lo largo de la segunda semana de trabajo titulada *Cultura contemporánea, intercultural y de aprendizaje permanente*, la intención fue identificar el universo de la cultura como territorio para entender los cambios en el proceso de aprendizaje.

Se emplearon dos foros: el primero denominado “Lectura crítica y comentarios de la bibliografía sugerida. Texto analítico” y el segundo titulado “Esbozo del trabajo final”.

En el primer diálogo a partir del análisis del texto *Educación en red: una visión emancipadora para la formación* (Gomez, 2005) y de la reseña *Educación en red: una visión emancipadora* (Romo, Orozco y Moreno, 2005), los participantes coincidieron en que el modelo económico neoliberal se ve reflejado en la situación sociohistórica y, por lo tanto, en las prácticas dentro de los diferentes ambientes de aprendizaje. Las indagaciones que surgen son para tratar de entender si las prácticas/ estrategias a las que hoy se recurre desde nivel mundial, en nuestro país, en nuestro estado y nuestra localidad en el ambiente virtual son adecuadas. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Con qué? ¿En qué situación? Son preguntas pertinentes en este sentido, las cuales recaen en la perspectiva de la praxis que implica una situación socioestructural de los estudiantes, asesores y formadores que interactúan en el SUV.

Se destaca la sensibilidad de Paulo Freire y la invitación de caminar con el docente en su profesión como asesores: con responsabilidades diferentes (asesor, estudiante y egresado) buscando alternativas para contribuir a las competencias comunicativas

deseadas en los diferentes cursos, siendo mediador cercano donde como sujetos en la práctica nos hacemos y rehacemos; mediante la comunicación y el diálogo, favoreciendo “Las experiencias rizomáticas como un proceso de múltiples compenetraciones coexisten con lo más simple y sobrio de la práctica, con algunas cuestiones epistemológicas y filosóficas de la propia formación” (Gomez, 2005, p. 102).

Las experiencias compartidas fueron varias; sin embargo, se destacaron dos experiencias de aprendizaje significativo: la primera de una asesora que utiliza el *Hangouts* y programa de videoconferencias con la intención de resolver dudas respecto a diferentes actividades y para retroalimentar producciones en tiempo y forma. Dicha manifestación, con buena comunicación entre asesor-estudiante, favoreció el uso de herramientas externas a la plataforma. La segunda experiencia de un asesor que no utiliza herramientas externas fuera de la plataforma, pero siempre resolvió dudas y respondió en tiempo y forma.

Se concluyó este espacio aseverando que son evidentes las dos formas de comunicación. Ambas son buenas; una se vale de las herramientas con que cuenta la plataforma, mientras que la otra utiliza algunas herramientas externas para la comunicación. Ambas lograron que los estudiantes se comprometieran, propiciando el trabajo con responsabilidad, armonía y respeto.

Por tanto, dentro de las metodologías participativas se deben generar comunidades de diálogo y acercamiento, en función de la experiencia, y abordando diversas dimensiones a través de los saberes de los participantes; es decir, la llamada “mediación pedagógica-dialógica”, en la que existe una corresponsabilidad, donde el asesor y el estudiante aprenden juntos mediante una educación constructiva, crítica, creativa y transformadora.

Como asesores del SUV, para enfrentar los retos para la comunicación en la red, se emplean herramientas tecnológicas a

nuestro alcance que promueven cercanía, y resultan útiles para propiciar un diálogo y despertar la curiosidad epistemológica. De esta manera, se busca promover la creación de producciones colaborativas y rizomáticas, que generen propuestas transformadoras en nuestra sociedad.

Las participantes decidieron que su tema del trabajo final sería la competencia lingüística abordada desde la comunicación entre estudiantes y asesores, dilucidando los cambios que esta representa en el proceso de aprendizaje en la red y tendiendo una *necesidad sentida*, la cual constituye la *idea fuerza 2*.

Distinguiendo metodologías y estrategias de formación

En el transcurso de la tercera semana de trabajo *Metodologías y estrategias de formación*, se buscó contextualizar la propuesta epistemológica y dialógica de educación en el conjunto de corrientes pedagógicas. Los principios pedagógicos de Paulo Freire, para la formación docente en diálogo con las indagaciones iniciales y las siguientes, fueron trabajados para contextualizar un trabajo final: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Cómo lo queremos? ¿Para qué? ¿Con quién? Y ¿dónde lo queremos?

Con la intención de situarnos en nuestro entorno, consideramos que:

El hombre [la mujer] se construye así mismo y se vuelve sujeto mientras esté integrado en su medio ambiente, y supuestamente después que recapita acerca de lo que representa para consigo mismo y los demás y se compromete con una praxis liberadora. (Abratte, 2003, p. 217)

Considerando nuestro compromiso como asesores del SUV y situándonos en el contexto en que vivimos, se tuvo la intención de lograr un mayor acercamiento con los estudiantes, para hacerlos

sentir que tienen un apoyo al otro lado de la pantalla, y que perciban que son escuchados por alguien que se preocupa por el logro de sus competencias, dudas e inquietudes. En este espacio, se integró una serie de habilidades, actitudes y valores indispensables en la labor docente en la red.

Se busca propiciar una *atención adecuada y pertinente al estudiante*. Se comenta que el educando debe recibir una buena atención y, por lo tanto, una mejor calidad educativa. Diseñar estrategias que propicien la confianza en los estudiantes y que, en caso de tener algún tropiezo, cuenten con alguien en quien apoyarse para continuar su camino hasta la meta final. Favorecer la tutoría cercana para evitar la deserción escolar, que ha aumentado según lo comentan compañeros asesores y la experiencia de los participantes.

Se propone el uso de herramientas como Skype, WhatsApp, Facebook, Messenger, entre otras, en los cursos del SUV, para lograr una apropiación de las redes sociales, considerándolo desde un enfoque educativo, con el fin de mantener una comunicación entre asesores y estudiantes, más directa, utilizando el diálogo, la comunicación visual y la comunicación escrita a través de videollamadas, videos y audios.

No obstante, la educación emancipadora no ha muerto. Aunque ha sido aprisionada por el individualismo y la competitividad, es muy actual y está comprometida con una dinámica transformadora (Gomez, 2005).

En este sentido, se propuso favorecer cuatro competencias para la vida en sociedad de los estudiantes del SUV como: favorecer la *autonomía*, ya que es necesario adquirirla para valerse por sí mismos. Propiciar la *construcción tanto individual como social del conocimiento* mediante la intervención transformadora, para seguir aprendiendo en el mundo en que se vive, con procesos de cambio, transformación, innovación y ciudadanía.

Desarrollar nuevas *competencias* instrumentales, conceptuales y tecnológicas, debido a los cambios vertiginosos en la *web* y las necesidades sociales que representa. Favorecer la *socialización y el trabajo colaborativo*; sabiendo que el individualismo de nuestros tiempos puede eclipsar la nueva generación de propuestas colaborativas y comunitarias.

De esta manera culmina otro análisis más de saberes, experiencias, conocimientos, valores, creencias y posturas socioculturales sobre la comunicación educativa en el SUV, desde un enfoque epistemológico y axiológico sustentados en algunos de los postulados de Paulo Freire.

Dialogando la autonomía en las prácticas pedagógicas

Durante la cuarta semana de trabajo titulada *Autonomía y prácticas pedagógicas*, se llevó a cabo una videoconferencia a través del espacio de asesores, con la intención de conceptualizar la autonomía a partir de los saberes y las prácticas pedagógicas. Los participantes de los tres círculos de cultura compartieron aquellas prácticas que nos preocupan, nos ocupan y nos invitan a la generación de nuevas propuestas transformadoras en la red, en diálogo con la lectura del texto titulado *Autonomía e Innovación pedagógica* (Gomez, 2016).

Vivimos y experimentamos una riqueza enorme, donde el tiempo no era suficiente para continuar dialogando sobre la autonomía y las prácticas pedagógicas. El diálogo fue muy amplio en el cual se abrieron varios nodos de análisis y problematizaciones. Consideramos que la autonomía, el trabajo y las acciones educativas no son exclusivas de las instituciones o sistemas más o menos permisivos, generando así un debate importante sobre el impacto en el proceso de un Modelo Capitalista o un Modelo Socialista de educación. La autonomía con respecto a las prácticas en las

organizaciones podría parecer contradictoria, ya que en la actualidad no se aclara la responsabilidad social de las organizaciones y de los actores que la componen y los valores implícitos que contribuyen a dichos sistemas.

La educación popular crítica en la perspectiva defendida es intrínseca al proceso organizativo que hay que potencializar intencionadamente, también en la universidad, ya que es una construcción por sectores de la comunidad. Para ello nos preguntamos por la innovación pedagógica como asunto de todos los que conformamos los diferentes ambientes de aprendizaje dentro del conjunto de prácticas sociales e institucionales. Por lo tanto, es necesario el repensar nuestras prácticas, para realizar análisis coyunturales en relación a la búsqueda de la innovación, contemplando así la responsabilidad en el actuar y el transformar las prácticas educativas.

Es así que la función del asesor en la red nos hace cuestionar si los desafíos instruccionales o educativos de nuestros cursos fomentan la autonomía, o somos nosotros que, como asesores, cuartamos la función del asesor entendida como facilitador, guía, motivador y que favorece la construcción del aprendizaje.

Los retos son muchos; entre ellos, se encuentra el fomentar acciones rizomáticas mediante la inmensa red, que en la variedad de los sentidos conectados puede favorecer la heterogeneidad, la multiplicidad y la diversidad de producciones. Otro consiste en favorecer la motivación, ya que varios coincidimos en que esta fortalece la toma de decisiones, entendiendo que las rutas no son las mismas para todos los estudiantes, ya que las estrategias útiles empleadas con algunos estudiantes, para otros pueden no ser de utilidad. Por lo tanto, la diversidad de historias de vida y contextos, nos hacen buscar una reconstrucción, de nuestro actuar en los diversos entornos inmediatos.

Dentro del CC3, a partir de esta experiencia en diálogo con los demás círculos de cultura, se favorecen acciones al retomar la

responsabilidad del asesor en línea y las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes del SUV. Retomando a Paulo Freire consideramos que “No hay docencia sin discencia” (2006), y como asesores dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, nos exigimos la reflexión crítica sobre nuestra práctica, así como la realización de un proceso auto crítico para innovar y romper esquemas establecidos. Se fortalece la *idea fuerza tres*: “el hombre de construye a sí mismo y se vuelve sujeto” (Abratte, 2003).

Para ello se considera la *idea fuerza cuatro*, donde se aborda que la participación del sujeto será mayor, más sostenible y trascendente mientras más profunda y significativa sea su recapacitación ya que el hombre crea cultura. Para evidenciar el tipo de participación y asumir un tipo de formación permanente de los diferentes actores que intervienen en ambientes de aprendizaje en red del SUV, los participantes del curso realizan el desafío y la aplicación de una encuesta dialógica utilizando diferentes herramientas y un grupo focal problemáticas de la comunicación en los cursos en línea. Ante la problemática y necesidad sentida conforme a su experiencia docente y estudiantil sobre la falta de comunicación entre estudiantes y asesores del SUV; así como la necesidad de repensar acciones que se realizan hoy en día y el buscar nuevas herramientas comunicativas.

Distinguiendo saberes innovadores en la práctica docente

A lo largo de la quinta semana, titulada *Saberes que innovan la práctica docente: fundamentos, metodología y estrategias*, se pretendió a partir de reinventar los saberes para educar e innovar en la contemporaneidad tomar como referencia dos producciones: una fue la de Moreno Castañeda (2011) titulada *Por una docencia significativa* y la otra de Gomez (2012) *Visión de la educación en red más allá de la distancia*.

En el presente foro, los participantes realizaron una construcción analítica a través de la revisión de los dos autores antes mencionados, integrando los siguientes aspectos:

La necesidad de utilizar las redes sociales como herramienta opcional para comunicarse entre asesores y estudiantes. Retomando que

Basta un vistazo a Internet para ver cómo proliferan las comunidades y redes de docentes, con variadas estrategias y acciones de colaboración, sean foros de discusión; acervos compartidos de recursos educativos; difusión de experiencias; consultas colectivas; noticias; invitación a actividades; visitas; intercambios y mas. (Moreno, 2011, p.60).

Se comenta en el CC3 que los asesores tienen la responsabilidad de favorecer una comunicación dialógica y cercana con los estudiantes.

Coinciden en que la comunicación entre estudiantes y asesores es deficiente, y está siendo un factor importante para la deserción escolar, por lo que les interesa abordar dicho tema, buscando compartir experiencias, sentimientos, emociones, valores, creencias, costumbres y saberes que los lleven a comprender cómo es que se está dando el problema de la comunicación y proponer alguna estrategia de investigación que les permita innovar en el modo de comunicarse.

Establecen cuatro aspectos fundamentales para su trabajo final: 1) considerar la responsabilidad del docente no sólo como asesor, sino también como mediador pedagógico; 2) mejorar la comunicación y la calidad del acompañamiento del estudiante por parte del asesor; 3) establecer una comunicación dialógica que contribuya a la calidad del acompañamiento asesor-estudiante y 4) establecer una corresponsabilidad en el diálogo entre estudiantes y asesores.

Dichas orientaciones dan vida a la *idea fuerza cinco*: “Le toca al hombre [la mujer] la preparación, transformación y asimilación de esos nuevos elementos y valores que simultáneamente le exigirán comportamientos, posturas y disposiciones nuevas ante la realidad a la que asiste” (Abratte, 2003, p. 219).

A partir de los resultados conseguidos en las encuestas dialógicas y el grupo focal entre estudiantes y compañeros asesores del SUV, se pretendió mapear y elaborar una red de significados que permitiera ver la realidad en que se vive para así realizar propuestas teórico-prácticas que favorezcan la comunicación educativa y dialógica.

Viviendo una experiencia rizomática

Para identificar las comunidades rizomáticas de aprendizaje y sus varias dimensiones se dio inicio a la sexta semana titulada *Comunidad, redes de aprendizaje y dimensiones de la educación en la cibercultura*.

Estableciendo un diálogo entre la experiencia de formación anterior y las conceptualizaciones de rizoma, se entiende que este significa,

bulbos y tubérculos concepto que privilegia la multiplicidad, la diversidad, las relaciones y las dinámicas de las conexiones ramificadas en todos los sentidos y considera que la posibilidad cognitiva, de conocer, no está en la secuencialidad y sí en la descentralización del sistema de escritura hipertextual, donde la educación encuentra un fuerte aliado. (Gomez, 2005, p. 4)

La propuesta del CC3, titulada *La comunicación dialógica entre estudiantes/asesores en la educación en red*, puede propiciar un diálogo sobre la importancia del aprecio, la confianza, la humildad, la escucha, la expresión clara y el respeto entre estudiantes y

asesores. Construida mediante un trabajo colaborativo dialógico entre la Mtra. Rosa Elena Richart Varela, Lic. Josefina López Huerta y C. Leticia García Cardona, la experiencia les permitió vivenciar en red rizomática, y así en comunidad de aprendizaje dialógica, saberes y nuevos conocimientos mediante una comunicación horizontal y multidireccional.

Además del compartir entre los participantes del CC3 y los demás círculos de cultura, propiciaron un diálogo con estudiantes y asesores activos en el SUV, mediante el desafío y aplicación de cuatro instrumentos de evaluación tales como: una encuesta dialógica con un grupo de 10 estudiantes de la Licenciatura de Administración de las Organizaciones correspondientes al quinto semestre del calendario escolar 2016 a donde se envió un mensaje a todo el grupo al buzón de la plataforma Moodle solicitando respondieran a cuatro indagaciones al concluir el curso seleccionado.

De la misma manera, realizaron un grupo focal utilizando una herramienta de comunicación fuera de las plataformas Moodle y Meta campus del SUV, llamada Vocaroo; incluyeron siete alumnos más de otro grupo de LAO, a quienes se les envió mensajes de voz en los que se explicó a detalle cada una de las notas realizadas en la retroalimentación para mejorar, anexadas al archivo de tarea, con la intención de que el estudiante tuviera la experiencia de escuchar a su asesor explicándole los aspectos a mejorar en su tarea, invitando así a dialogar.

Los participantes realizaron una encuesta dialógica utilizando otra herramienta en la red. Fue a través de Facebook con 15 estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Educativo de cuarto semestre. Por último, tuvieron la experiencia a través de una encuesta dialógica por medio la creación de un grupo mediante WhatsApp a 13 egresados de la Licenciatura en Educación (LED).

El diálogo entre los diferentes actores educativos dentro del ambiente de aprendizaje en la red del SUV radicó en la labor de

acompañamiento del asesor para escuchar el sentir del estudiante sobre estos aspectos: 1) si consideraban haber sido bien asesorados y en tiempo, 2) si las respuestas realizadas a sus producciones les facilitaron problematizar, hacer modificaciones y mejorar sus producciones, 3) opciones para que el asesor mejore su trabajo docente y 4) si estarían dispuestos a participar en herramientas externas a las plataformas establecidas en el curso.

Además, fomentaron el uso de una aplicación de comunicación de voz para escuchar las experiencias de los estudiantes al ser retroalimentados de otra manera diferente, utilizando el canal auditivo. Emplearon otra red social de comunicación, el Facebook, para indagar las causas por las cuales no se comunican eficientemente los asesores. Comentaron sobre las causas-raíz del problema de la comunicación en el SUV. Distinguieron los motivos por los cuales no se comunica el asesor, para resolver dudas e inquietudes de sus estudiantes acerca de las actividades que se realizan en la plataforma. Compartieron, finalmente, las veces que les atendieron, en tiempo y forma, sus dudas como estudiantes.

Los egresados utilizaron el WhatsApp como estrategia de comunicación para expresar si tuvieron una comunicación efectiva, oportuna y directa; además de si se respetó su postura con honestidad, criticidad y lo proactividad en los diferentes cursos. Compartieron si tuvieron comunicación no efectiva, y si no resolvieron dudas sus asesores. Establecieron el número de asesores que nunca contestaron a lo largo de su permanencia como estudiantes.

Se observó la multidireccionalidad de la comunicación para construir, entre asesores, estudiantes y egresados, las experiencias comunicativas en ambientes de aprendizaje en la red del SUV. Dichas acciones buscan el beneficio en el contexto inmediato y próximo, para desenvolver nuevas acciones reflexivas y de aprendizaje, a la manera de los rizomas de las flores que se expanden

progresivamente en espirales y reproducen un movimiento continuo, tal como se piensa la comunicación educativa.

Este constante movimiento hace indispensable propiciar acciones constructivas por parte de los asesores. Tomando como referencia la *idea fuerza 6* de Abratte (2003) donde nos invita a contemplar la labor que incentiva, motiva y guía. Se puede cambiar el rumbo del mundo si se realizan acciones junto a los demás en relaciones recíprocas, para aportar una identidad cultural actualizada junto a la aparición de nuevos sucesos históricos. Es por ello que estudiantes, asesores y egresados tenemos la responsabilidad de transformar y buscar nuevos rumbos que fortifiquen el quehacer educativo.

Para culminar el curso se realizaron las presentaciones de los trabajos finales de cada uno de los círculos de cultura.

Consideraciones finales

La experiencia de vida al largo de los círculos de cultura nos exigió cambios en nuestra vida diaria, a partir del entendimiento propio como sujetos sociales dentro de un mundo globalizado. Nos invitó a identificar las acciones que obstaculizan o fortalecen nuestro caminar en la educación, partiendo de nuestra historia de vida. Propició el compartir las experiencias vividas que han transformado nuestra persona y nuestro entorno. También, fomentó las vivencias en ambientes de aprendizaje en la red que mediante el rehacer, el resignificar colaborativamente propició el análisis y la construcción colaborativa. Así, se realizaron cartografías de saberes entre los actores educativos para formar comunidades de aprendizaje dialógicas donde se favorecieron acciones democráticas participativas para nuestro tiempo.

El vivir la metodología de educación popular en la red nos movió a favorecer un diálogo constructivo para seguir fomentando

el aprender juntos, ya sea como estudiantes, asesores, facilitadores y formadores. La experiencia de construcción dialógica dejó una satisfacción muy grata al observar el camino realizado mediante la experimentación, el análisis, la teorización y la mediación dialógica. La corresponsabilidad entre los participantes invita a movernos en dinámicas transformadoras para educar en la solidaridad en ambientes de aprendizaje virtual.

De la misma manera, corresponde como asesores y formadores favorecer las acciones en movimiento como aquellas que promuevan el autoaprendizaje del estudiante, la eficiencia en la comunicación y la calidad del acompañamiento. Asimismo, se buscó fomentar el diseño educativo participativo en la red que promueva acciones transformadoras comunitarias, así como la construcción responsable y colaborativa de estas, ya que la inserción y el compromiso verdadero en su comunidad, aportará a la transformación de su entorno.

Queda el compromiso de utilizar herramientas que favorezcan la construcción dialógica dentro de los cursos mediante círculos de cultura, foros, wikis, entre otros; dentro y fuera de las plataformas establecidas en los cursos. De la misma manera, se promovió la utilización de herramientas externas de la Web 2.0 o 3.0, con la finalidad de contribuir a la comunicación cercana que acompaña, motiva y promueve la permanencia de los estudiantes en los cursos.

El objetivo consistió en propiciar que el docente no sólo actúe como asesor, sino también como mediador pedagógico; es ahí donde la formación docente debe tomar acciones que promuevan competencias multifuncionales en las que intervengan estrategias diversas para fomentar la construcción del conocimiento en la red, el manejo de las TIC, las estrategias que incentiven una comunicación emotivo-afectiva, las estrategias participativas y motivadoras que favorezcan acciones rizomáticas que conduzcan a una transformación social incluyente.

Referencias

- Abratte, O. (2003). Metodología psico-social. En M. Gadotti, M. V. Gomez y L. Freire, *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO/IPF. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14464>
- Chan, M. E. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. México: Innova/Universidad de Guadalajara.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- . (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. 11. ed. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Gomez, M. V. y Freire, L. (2003). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO/IPF.
- Gomez, M. V. (2005). *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: UdGVirtual. Recuperado en <https://pedagogia-davirtualidade.com.br/repositorio-digitais/>
- . (2016). *Autonomía e innovación pedagógica*. Rosario: Mimeo.
- . (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En M. Moreno Castañeda (org.), *Veinte visiones de la educación a distancia*. Vol. 1. Guadalajara: Universidad de Guadalajara (p. 1-16). Recuperado en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1874>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara: IMDEC.
- Moreno, M. (2011). *Por una docencia significativa*. Guadalajara: UdeG.
- Romo Torres, R., Orozco Aguirre, M. S. y Moreno Castañeda, M. (2005). *Reseña*. Educación en red: una visión emancipadora, de M. V. Gomez, M.V. (São Paulo, Cortez). Recuperado de <https://pedagogiadavirtualidade.files.wordpress.com/2022/05/revs85.pdf>

La comunicación entre estudiantes y asesores en el ámbito educativo virtual: empatía y respeto

**Rosa Elena Richart Varela
Josefina López Huerta
Leticia García Cardona**

Introducción

En la actualidad contamos con una cierta cantidad de opciones para comunicarnos, no importando la distancia. Las redes sociales nos permiten estar en contacto en tiempo real; sin embargo, se identifican problemas de comunicación entre estudiantes/asesores del Sistema de Universidad Virtual (SUV) que pueden tornarla deficiente. Es por esta razón que valdría analizarla para evitar factores de deserción escolar o que pueda provocar en los estudiantes desánimo y apatía por los estudios.

A partir de la premisa de que la comunicación entre estudiantes/asesores es fundamental para aprender, en los programas académicos virtuales, la escrita es una vía primordial de interacción, e importante para el análisis de la problemática. De acuerdo a estas consideraciones, se propone pensar la comunicación dialógica (Freire, 1996) que invita a la reflexión de saberes, sentires,

experiencias y voluntades entre los sujetos. La metodología participativa y problematizadora, por medio de una encuesta dialógica basada en los postulados de Paulo Freire, nos permitió sistematizar datos que, una vez analizados, fundamentan este trabajo sobre comunicación educativa en el SUV, a partir del diálogo y la participación de estudiantes/asesores.

El presente trabajo destaca algunos elementos para analizar la comunicación entre el estudiante y el asesor en el ámbito educativo virtual que, a pesar de ser favorecida por los avances tecnológicos que posibilitan una comunicación oportuna, como lo comenta Moreno Castañeda (2011), en ella persisten algunos problemas:

El acelerado avance de las telecomunicaciones nos facilita comunicarnos al instante y en forma constante, tanto asíncrona como sincrónicamente, con personas de todo el mundo, de manera que se facilita la formación de redes y grupos de docentes con participantes de diferentes lugares y grupos sociales, lo que origina una gran riqueza cultural y pedagógica. (Moreno Castañeda, 2011, p. 60)

El uso de las redes sociales, como una opción para la comunicación de forma inmediata, anima al estudiante y a los asesores:

Basta [dar] un vistazo a Internet para ver cómo proliferan las comunidades y redes de docentes, con variadas estrategias y acciones de colaboración, sean foros de discusión; acervos compartidos de recursos educativos; difusión de experiencias; consultas colectivas; noticias; invitación a actividades; visitas; intercambios y más. (Moreno Castañeda, 2011, p. 60)

Este tema se torna una reflexión recurrente en trabajos preocupados en saber sobre cómo impacta en el estado anímico del sujeto (estudiante y/o asesores) una comunicación deficiente. Esta que puede propiciar desinterés e irresponsabilidad académica o laboral, según se corresponda, lo que se podría evitar con una comunicación dialógica, en el sentido de Freire (1996), que invite

a la reflexión de saberes, sentires, experiencias y voluntades de lo que se desea comunicar entre los estudiantes/asesores.

En el curso-taller *Formación en la contemporaneidad*, organizado por el SUV, se trabajó en Círculos de cultura a partir de hacer una lectura de la situación y dialogar sobre las problemáticas cotidianas de los estudiantes en los ambientes educativos en red. De aquí surge el tema *comunicación entre estudiantes/asesores del SUV de la Universidad de Guadalajara*, y la metodología que permitió analizar y reflexionar en torno a esta.

Las reflexiones que aquí se comparten permiten identificar particularidades del tema de investigación que se desarrolló a través de una metodología participativa y problematizadora, en la que, a través de encuestas dialógicas, se obtuvieron y organizaron datos con estudiantes y docentes. También, fue realizado un grupo focal con estudiantes del SUV para saber sobre la percepción que ellos tienen de la comunicación entre estudiantes/asesores, y se asumió la co-responsabilidad que tenemos en torno a dicha problemática de investigación.

Problematización

El nivel académico de los estudiantes se está viendo afectado, entre otros motivos, por la comunicación deficiente entre estudiantes/asesores. A esta premisa se relaciona la de creer que, si existe una co-responsabilidad entre estudiantes/asesores de aprender mediante una educación constructiva, crítica, creativa y transformadora, es porque se busca la comunicación en la red, la cual para ser dialógica y significativa tiene que superar algunas fragilidades. Se busca documentar el problema de la comunicación entre estudiantes y asesores, partiendo de aspectos como la responsabilidad del docente en el proceso pedagógico para mejorar la calidad social de la comunicación en el acompañamiento del estudiante.

El Círculo de cultura a través de la metodología participativa permite exponer experiencias vividas. En la comunicación entre estudiantes/asesores, en los diálogos de introspección que Oscar Jara explica en su ponencia *Conciencia de clase y Método dialéctico*, lo que llama *teorizar*:

No significa hacer cualquier reflexión, significa realizar un proceso ordenado de abstracción que permite pasar de la apariencia exterior a los hechos particulares, a sus causas internas estructurales históricas. (Jara, 1986, p. 5)

En la búsqueda de saber sobre las experiencias de comunicación se utilizan herramientas tecnológicas para realizar las encuestas dialógicas con estudiantes y egresados de las Licenciaturas en Educación; Desarrollo Educativo y Administración de las Organizaciones.

La estrategia implementada parte de sistematizar los datos de la situación, elaborar y enviar preguntas a estudiantes y egresados a través de redes sociales como: Facebook y WhatsApp y el buzón de mensajes de la Plataforma Moodle del SUV.

Este proyecto, realizado en el contexto del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara, utiliza la plataforma Moodle en todas sus posibilidades, y otros dispositivos externos como las redes sociales para conocer, de acuerdo a la experiencia de los estudiantes y asesores, la problemática de la comunicación en los cursos del SUV.

Las cuestiones que nos formulamos son: ¿Cuál es y cómo superar el problema de la comunicación entre estudiantes y asesores? ¿Cómo mantener una comunicación dialógica?

Discusión y reflexión analítica

El referencial teórico se sustenta en Freire (1999, 2006), Gomez (2005) y Moreno (2011), que han sido importantes fuentes en

la experiencia de formación con el Círculo de cultura, así como para este trabajo. La reflexión sobre la práctica de estudiantes y asesores de un Sistema de Enseñanza Virtual y el análisis de la misma permiten comprender a Paulo Freire cuando afirma en su *Pedagogía de la autonomía* (2006) que: “No hay docencia sin discencia; que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, y que el docente debe detenerse a pensar en un proceso auto-crítico”, sobre su praxis innovando rehaciendo y sobre todo rompiendo esquemas haciendo a un lado sus inseguridades y prejuicios.

Así, en este sentido, la reflexión, lecturas, análisis y sistematización en diálogo de nuestras historias de vida, experiencias y prácticas, realizaremos consideraciones sobre la importancia que tiene mantener la comunicación dialógica, efectiva y oportuna dentro del SUV.

En los sistemas virtuales se dice que existe una comunicación “distante, fría, asincrónica”, pero esto no siempre debe ser así, creemos que esta práctica y este pensamiento se pueden cambiar, si tanto estudiantes como asesores nos comprometemos a innovar en el sentido de que se puede rehacer algo de lo que ya está hecho, es decir se puede lograr la comunicación y el diálogo más allá de la plataforma Moodle que puedan ayudar a este fin.

Concordamos con Moreno Castañeda (2011) cuando, en su publicación “Por una docencia significativa en entornos complejos”, afirma que “los docentes profesionales tienen como principal función: ayudar a aprender” (p. 15).

A este respecto es importante considerar que aprender implica comunicación, y algunas experiencias de una estudiante del cuarto semestre la Licenciatura en Desarrollo Educativo del SUV en UdG Virtual aportan elementos para entender más:

Experiencia 1

Le comparto una experiencia que tuve en el semestre pasado, estuve realizando todas y cada una de mis actividades puntualmente esperando mi calificación, y por supuesto la retroalimentación, ya que las actividades en ocasiones se enlazan, y si tienes mal realizada una actividad, pues el error se va arrastrando hacia las demás actividades, por lo que cada [vez] que tenía que subir una actividad, me preguntaba si lo que había realizado estaba bien o no, pues no sabía si la anterior la había realizado bien, eso sí obtuve grandes aprendizajes, porque tuve que investigar en varias fuentes, así como en videos de YouTube para poder realizar mis actividades, y ya casi al finalizar el semestre fueron apareciendo mis calificaciones, y las retroalimentaciones fueron casi similares para todas las actividades, tan sólo “buen trabajo”, o estuvo bien realizada la actividad, obtuve buen promedio, pero en verdad me costó mucho trabajo, la satisfacción fue que sentí que lo pude hacer sola, pero me hubiera gustado en verdad haber sentido el apoyo y guía de mi asesor, ya que en varias ocasiones le dejé mis dudas en el buzón, y ahí permanecieron sin respuesta alguna de su parte, lo cual es muy desmotivador.

Experiencia 2

Ahora la otra cara de la moneda tengo este semestre con una asesora que en todo momento siente uno el apoyo incondicional, así como la confianza de preguntarle, o cuestionarle alguna duda, porque tiene uno la certeza de que ahí está, acompañando y guiando, cada paso de sus alumnos, y sólo con las herramientas con que cuenta la plataforma, pero su trabajo lo realiza con alegría, entusiasmo, responsabilidad y respeto, sobre todo me sorprendió su forma de retroalimentar, con unos íconos muy bonitos donde te decía excelente trabajo, y un mensaje de voz en donde aparte de retroalimentar tu actividad, te daba una breve descripción de lo que se tratará la materia a grandes rasgos, en verdad

una excelente asesora, considero que es un buen ejemplo de una buena comunicación entre asesor-alumno virtual.

Experiencia 3

La asesora utiliza el Hangouts y programa videoconferencias, con el fin de resolver dudas con respecto a las diferentes actividades que se tienen que realizar con respecto al proyecto que estamos llevando a cabo en este semestre, aparte de que formó un grupo de WhatsApp, por medio del cual se pueden resolver dudas en cuanto a las actividades a realizar, en este grupo sientes la confianza de realizar la pregunta que tú quieras, sin temor alguno, y algo que me parece grandioso son sus retroalimentaciones, ya que no sólo se limita a decir estuvo bien o mal realizado, sino que te explica a conciencia los errores que encuentra en tu actividad, y te brinda la oportunidad de mejorar promedio, en caso de modificar tu actividad, según la retroalimentación que te haya dado, lo cual en lo personal me motiva a investigar y tratar de mejorar mis actividades, y lograr los aprendizajes planeados para tal actividad, y aún más te brinda la oportunidad de programar una videoconferencia personal en caso que lo requieras, y resolver todas tus dudas. En realidad, una gran suerte tener un asesor así, otro ejemplo más de una buena comunicación entre asesor-alumno, pero utilizando herramientas externas a la plataforma. Algunos asesores no utilizaron herramientas externas fuera de la plataforma, pero siempre tuvieron el compromiso de resolver dudas y retroalimentar en tiempo y forma, de aconsejar, sugerir, y recomendar, incluso hasta de preguntarnos cómo nos sentíamos en el curso, creo yo, que siempre fue con el objetivo de que los estudiantes lográramos obtener un aprendizaje significativo.

Con base en estas experiencias, las dos formas de comunicación, ya sea valiéndose sólo de las herramientas con que cuenta la plataforma Moodle, o utilizando algunas herramientas externas para la comunicación como lo son el Hangouts, WhatsApp, son

adecuadas ya que con ambas se puede lograr el diálogo. Aquí, lo importante es que tanto el estudiante como el asesor se comprometan y trabajen con responsabilidad, armonía y respeto.

En *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*, Gomez (2005) considera que

La comunicación es eje de la relación social igualitaria y dialogal entre educador y educando. Al presentarse esa relación, está dada una condición importante para que la red, como dispositivo social de comunicación, opere el desarrollo de cursos vía web y la educación emancipadora a escala planetaria. (p. 63)

Esta temática también se dialogó en el Círculo de cultura 3 (CC3)-Metodologías, ya que, con base en la experiencia y la praxis, hemos sido testigos de la resistencia no sólo por parte de asesores, sino también de algunos estudiantes.

Y, la pregunta es: ¿cómo se puede dar/generar el diálogo en un sistema virtual? Gomez (2005) considera que se debe “Distinguir en las herramientas de internet dispositivos pedagógicos de habla, de lectura y de escritura en la red que permitan crear espacios educativos” (p. 100). Por otra parte, Freire, en su libro *Pedagogía de la autonomía*, menciona que “Enseñar es una especificidad humana” (2006, p. 42) “que enseñar exige saber escuchar”, exige disponibilidad para el diálogo y que “el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario en un habla con él” (2006 p. 51).

No se trata de transmitir información al alumno, se trata de propiciar un diálogo entre estudiante/asesor; en este sentido Freire menciona “quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, responda” (2006, p. 53). Sin duda este es un gran reto para todo docente: motivar y desafiar a sus estudiantes para promover una comunicación eficiente.

Para Freire, la comunicación es indispensable, por ello afirma que “No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación” (2006, p. 53). Se considera que, si a partir de estos principios se utilizan algunos dispositivos externos a la plataforma del SUV, es vital la disponibilidad para el diálogo entre los estudiantes/asesores, ya que el aprendizaje se logra en esta interacción grupal en los foros. La comunicación dialógica, eficiente y oportuna puede innovar en cuanto al dominio de nuevos lenguajes provenientes de las herramientas tecnológicas en el sentido de que se pueden integrar otras a la plataforma Moodle.

Según Moreno Castañeda (2011, p. 33),

Es con esa visión y ese sentido que se presenta la innovación, no como una acción que sólo depende de la voluntad para que se dé, sino como algo inherente a la condición humana, como un Jano que posee la capacidad de ver hacia el pasado y el futuro, en una permanente y vigilante postura, en la que, en todo caso, está implícita la posibilidad de decidir el momento de incorporar lo nuevo y optar por un mejor destino, o permanecer al margen refugiándose en el pasado, aun cuando ello impida el impacto de las innovaciones. (apud Moreno Castañeda, 2008a, pp. 191-192)

Para conocer sobre la disponibilidad de los estudiantes y asesores para el diálogo se trabajó una encuesta dialógica con un grupo de diez estudiantes de la Licenciatura de Administración de las Organizaciones, correspondiente al quinto semestre del calendario escolar 2016. El porcentaje de estudiantes que se alcanzó fue de 40% de hombres y 60% de mujeres. Al término de la Unidad 1, se envió un mensaje al grupo por medio del buzón de la plataforma Moodle, solicitando se manifestaran sobre cómo se sentían en cuando a la metodología de trabajo para la revisión de tareas y atención de dudas, después de haber concluido la primera unidad del curso. Se enviaron cuatro preguntas para dialogar sobre la percepción personal en cuanto a la satisfacción en el acompañamiento y la comunicación en la Unidad 1 (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Preguntas hechas para mejorar el trabajo de la siguiente unidad.

- 1) ¿Consideran que los estoy asesorando bien y a tiempo?
- 2) ¿La retroalimentación en el archivo les facilita hacer las mejoras?
- 3) ¿Qué o cómo podría hacer mejor mi trabajo con ustedes?
- 4) ¿La comunicación la podemos mejorar?; ¿podemos abrir un grupo de WhatsApp para dudas o qué proponen? Lo que me interesa es que estemos en comunicación permanente.

Respuesta 1

Marisela

13:20: Mensaje: Hola, Asesora. En este momento estoy en mi trabajo y no puedo contestar completo su correo, pero en cuanto tenga un ínter le daré respuesta por el mismo medio. Por otro lado, estoy de acuerdo en que se forme un grupo de WhatsApp para dudas, ya que el estar en contacto en tiempo y forma en lo personal me ayudará a agilizar mis trabajos. Le dejo mi cel. 00-000-00-000, (el mío está activo de WhatsApp cuando estoy en la oficina y/o en casa) cuando ando en la calle hasta no llegar a un lugar con *wifi*. Y en cuanto a lo madrugadora, me tumbaron de la cama (literalmente hablando claro) a las 3:30 am, me espantaron el sueño y pues lo invertí en ver y dar seguimiento a las actividades que están próximas a seguir de las 8 materias que llevo, (como usted dice, tengo que organizar y administrar mis tiempos y más aún aprovechar los libres). También cuando tenga una oportunidad el día de hoy llegando a casa, le mando mi avance con mis dudas de esta actividad integradora. Saludos y que tenga un excelente y bendecido fin de semana.

Respuesta 2

Marlene

08:53: Mensaje: ¡Gracias, asesora! En lo personal no he tenido problemas en la interpretación de las instrucciones de las actividades (espero que así sea en las siguientes actividades). En lo personal estoy satisfecha con el acompañamiento que nos ha brindado como asesora, recordándonos las fechas límite de entrega, recomendaciones para no tener dificultades al subir nuestro documento por posible saturación de la plataforma, entre otros. Le agradezco la asesoría que hasta ahora me ha brindado, no considero necesario crear un grupo en Whats, pero si mis compañeros lo consideran necesario estaré de acuerdo con la mayoría. Que tenga excelente fin de semana!! :)

Respuesta 3

Ruth

17:38: Grupo: 06385. Curso: Laboratorio de proyectos: Desarrollo organizacional. Mensaje: Asesora, me parece que usted está haciendo un excelente trabajo al motivarnos y estar trabajando con nosotros. De mi parte mi compromiso es no volverme a atrasar y cumplir con usted. Gracias. Lo del WhatsApp es muy buena idea.

Sin responder al mensaje del asesor

GISEL; JOSE IGNACIO; ROSALIA; ANTONIO; MIGUEL; GUADALUPE.

Del análisis realizado en el Círculo de cultura, la Metodología parte del principio de que existe una voluntad tácita de comunicarse por parte del estudiante/asesor que interactúan en la virtualidad, y que buscan, desean y procuran comunicarse uno con el otro. Partiendo de esa premisa podemos considerar que:

- a) La información que buscaba el asesor para diagnosticar qué tan eficiente está resultando el método de acompañamiento en esa primera unidad del curso no fue exitosa, ya que respondieron sólo tres estudiantes a la encuesta dialógica enviada al grupo. El asesor preferentemente podría propiciar vías de comunicación en paralelo con las herramientas de la plataforma Moodle, para que realmente se dé una reflexión conjunta sobre lo que les resultó significativo y/o útil en el proceso de acompañamiento del asesor. Es necesario no perder de vista que el estudiante debe sentirse acompañado, guiado, asesorado durante el trabajo académico en el curso. Las redes sociales que nacieron para comunicar a grupos sociales, las hemos adoptado para darle un uso académico, por lo que ya no son privativas de los grupos de amigos más cercanos; ahora son una alternativa más para que el asesor pueda propiciar un diálogo activo y participativo con los estudiantes.
- b) La innovación en los modos de llegar al conocimiento no dependerá sólo del docente; es una tarea colaborativa del estudiante/asesor el buscar alternativas metodológicas que faciliten la comprensión y aplicación de nuevos conocimientos, se trata de una corresponsabilidad del acto educativo como lo menciona Hernández (2007): “la interacción, el respeto mutuo, la cooperación, la búsqueda de soluciones compartidas y la generación de vínculos que favorezcan la autonomía” (p. 36).

En el grupo focal fue utilizada la herramienta digital Vocaroo, un grabador de audio en línea externo de las plataformas Moodle y Metacampus del SUV. En este caso se incluyeron siete alumnos más de otro grupo de LAO, para observar si los mismos estudiantes que respondieron a la encuesta dialógica son los que responden nuevamente a una segunda estrategia del asesor por establecer la comunicación dialógica y propiciar una comunicación eficiente; se enviaron mensajes de voz en los que se explicó a detalle cada una de las notas de mejoramiento que se hicieron en el archivo de la tarea, de tal manera que el estudiante pudiera escuchar al asesor explicándole las mejoras a su tarea e invitándolos a dialogar sobre el tema y sobre todo buscando que se sintieran acompañados. El resultado a esta estrategia es que respondieran dos estudiantes de un grupo de siete y en el otro grupo respondió uno de diez estudiantes que recibieron los mensajes de voz, se espera que en la medida que van atendiendo las mejoras del asesor se puedan ir comunicando y expresando cómo se sienten con la innovación en la forma de retroalimentar de su asesor, y se dejan los tres primeros comentarios de los estudiantes.

Se observa en estos tres mensajes, uno por Moodle y dos por Metacampus, aspectos importantes para analizar algunos fragmentos porque son evidencia significativa de lo que se está trabajando en el presente documento; y cómo una herramienta de audio (voz) permitió al asesor tener un medio eficiente de comunicación con tres estudiantes. Estos tres mensajes se recibieron dentro de las primeras 24 horas de ser enviado por mensaje de voz del asesor con las recomendaciones de mejora a una tarea.

Cuadro 2

Fragmento del texto del estudiante	Reflexión del mensaje
Que padre aplicación súper práctica y es raro que en este sistema se pueda escucharla. Totalmente me agradó, voy a tomar sus indicaciones para realizar los cambios a mi actividad. Mil gracias por sus observaciones, y ha sido grato escuchar su voz. (Plataforma Metacampus)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se da una oportunidad al diálogo 2. Se entabla un compromiso de trabajo 3. Hay una cercanía entre estudiante/ asesor 4. Se muestra una orientación y reflexión sobre el tema 5. Se propicia el compromiso y el trabajo colaborativo entre estudiante/asesor
Buenas noches, asesora, le agradezco su apoyo y su asesoría para ir mejorando en las actividades, la felicito enormemente por innovar en el sistema de comunicación con nosotros, me es muy grato escucharla ya que me permite sentir y tener una cercanía más personal con usted, voy a atender sus observaciones para reenviarle mi actividad completa. (Plataforma Metacampus)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La comunicación entre los sujetos es receptiva, cálida, afectiva, directa. 2. El mensaje resulta significativo para el emisor y receptor. 3. Se fortalece el compromiso de trabajo académico. 4. La herramienta Vocaroo propicia un medio de comunicación directo y personalizado en el que el estudiante tiene la confianza de entrar en un dialogo académico pro-activo y relajado.
Me agradó mucho el mensaje de voz que me dejó, me sentí más dentro de una aula y me recordó cuando tenía clases y mis maestros enfrente de mí explicándome... Creo que esta manera virtual de comunicarse de una manera más personalizada la acerca al alumno, en este caso a mí, y me hace sentir más segura para los pasos que seguiré dando con usted y de la mano de Dios. (Plataforma Moodle)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para el estudiante resultó muy significativo el escuchar la voz del asesor, se fortaleció la comunicación y el respeto e interés por el trabajo académico. 2. Se humanizó la comunicación, ya no es subir la tarea a la plataforma, ahora el estudiante se compromete con su asesor a un trabajo de calidad y significativo. 3. Se fortaleció la seguridad del estudiante para seguir estudiando.

Fuente: Elaboración propia.

Después de la encuesta dialógica, del asesor con los estudiantes de la Licenciatura de Administración de las Organizaciones, se observan los siguientes elementos para cuestionar: *a)* ¿Por qué no se comunican eficientemente los estudiantes y asesores? y *b)* ¿Cuál es la causa-raíz del problema de la comunicación?

En este sentido se realizó otra encuesta dialógica utilizando la red de Facebook, pero ahora con 15 estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Educativo de cuarto semestre, en el que se les cuestionó sobre: ¿Cuáles son los motivos por los que no te comunicas con tu asesor, para resolver dudas e inquietudes acerca de las actividades a realizar en la plataforma del SUV? El resultado fue el sistematizado en el Cuadro 3.

Cuadro 3

<i>Pregunta</i>	
¿Cuáles son los motivos por los que no te comunicas con tu asesor, para resolver dudas e inquietudes acerca de las actividades a realizar en la plataforma del SUV?	
<i>Respuestas</i>	<i>Porcentaje de coincidencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> ◊ En lo particular, a veces uno como alumno se detiene a preguntar al asesor por qué este no contesta, o cuando contesta la duda que uno tenía ya terminó la fecha para entregarla. ◊ Porque no dan una respuesta de manera oportuna o a tiempo. ◊ En algunas ocasiones sí obtengo respuesta de algunos asesores, no en todos los casos pero en otros sí. ◊ Uno tiene que hacer lo propio, manifestar nuestras inquietudes, pero sí es desmotivador no recibir respuesta. 	53.3 %
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Al entrar a plataforma y vemos que el asesor ni siquiera ha entrado a la plataforma, y de aquí a que entre el asesor pues la fecha ya se nos pasó, y no podemos esperar a que lo haga, por eso no cuestiono mis dudas a los asesores. 	26.6%
<ul style="list-style-type: none"> ◊ Hay varios factores que hacen que uno no pregunte; el primer semestre estuve preguntando, y sus respuestas fueron que no me esperara a que ellos me contestaran, y un comentario que no se me olvida de un asesor fue que nosotros mismos nos poníamos limitantes, “no se esperen a que yo esté, para hacer su actividad, hay diferentes formas para buscar la tarea para buscar el recurso para realizar la tarea”, yo muy poco pregunto. ◊ Los asesores no entran a la plataforma y no me voy a esperar a ver cuándo le dan ganas de entrar. ◊ Un 80% de los asesores no entra a la plataforma en tiempo y forma, y mucho menos contestan una duda. 	20%

-
- ◊ Hemos visto que no contestan y se quedan nuestras preguntas, nuestras dudas en el aire.
 - ◊ Se acaba el curso, se acaba la materia, nunca fue contestada esa duda, esa inquietud de algún compañero, siempre en el área de dudas, preguntas sin respuesta, se pasa toda la materia y nunca se contestó.
-

Fuente: Elaboración propia.

También se realizó una encuesta con trece egresados de la Licenciatura en Educación (LED), por medio de un grupo de WhatsApp en el que se les hicieron las siguientes preguntas:

Durante tu carrera en la LED tomando como parámetro a diez de tus asesores:

1. ¿Cuántos atendieron en tiempo y forma tus dudas?
2. ¿Cuántos de ellos tuvieron una comunicación efectiva, oportuna, directa, que respeta tu postura, es honesta, crítica y/o proactiva?
3. ¿Cuántos de ellos tuvieron comunicación NO efectiva, y no resolvieron dudas?
4. ¿Cuántos asesores nunca contestaron?

Cuadro 4

Resultados					
<i>Preguntas</i>	<i>¿Cuántos atendieron en tiempo y forma tus dudas?</i>	<i>¿Cuántos de ellos tuvieron una comunicación efectiva, oportuna, directa, que respeta tu postura, es honesta, crítica y/o proactiva?</i>	<i>¿Cuántos de ellos tuvieron comunicación NO efectiva, y no resolvieron las dudas?</i>	<i>¿Cuántos asesores nunca contestaron?</i>	
<i>Respuestas de los 13 egresados de la LED</i>	1	10	10		
	2	9	9	1	
	3	9	9	1	
	4	8	6	2	2
	5	8	4	4	2
	6	7	4	3	3

<i>Preguntas</i>	<i>¿Cuántos atendieron en tiempo y forma tus dudas?</i>	<i>¿Cuántos de ellos tuvieron una comunicación efectiva, oportuna, directa, que respeta tu postura, es honesta, crítica y/o proactiva?</i>	<i>¿Cuántos de ellos tuvieron comunicación NO efectiva, y no resolvieron las dudas?</i>	<i>¿Cuántos asesores nunca contestaron?</i>	
<i>Respuestas de los 13 egresados de la LED</i>	7	7	3	4	3
	8	7	3	4	3
	9	7	3	4	3
	10	7	3	4	3
	11	6	3	3	4
	12	6	3	3	4
	13	6	2	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que una egresada considera que contó con buenos asesores, pues su respuesta fue que de diez docentes todos atendieron a sus dudas, y tuvieron una comunicación efectiva y oportuna, lo que sin lugar a dudas nos deja entrever que en el SUV existen asesores comprometidos con los estudiantes y dispuestos a la comunicación y el diálogo.

En el otro extremo se puede apreciar que otra egresada no consiguió esa comunicación, ya que mencionó que de diez asesores sólo seis atendieron sus dudas, pero solamente dos de ellos de manera efectiva y oportuna, y cuatro no contestaron.

Por otra parte, cuatro egresados de la LED, coincidieron en que de diez asesores, siete contestaron a sus dudas, pero sólo tres lo hicieron de manera efectiva y oportuna, cuatro de manera no efectiva ya coincidieron en mencionar que los asesores, no resolvieron sus dudas, pues señalaron respondían copiando y pegando información, y no orientando conforme los aciertos y errores de sus actividades, lo que les seguía generando ciertas dudas; por último, también señalaron que los otros tres asesores,

nunca les contestaron lo que en ocasiones les desanimaba a seguir en el curso.

Por último, se llevó a cabo otra encuesta dialógica a once alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Desarrollo Educativo (LDE), con el fin de conocer su sentir acerca de la atención que reciben por parte de los asesores del SUV, así como de las retroalimentaciones que obtienen en cada una de sus actividades. Al respecto se observan los siguientes resultados.

Cuadro 5

Preguntas	Núm. de estudiantes que respondieron	Considera que fue el porcentaje
<i>¿En qué porcentaje consideras que has sido atendido por tus asesores en el SUV?</i>	3	40%
	2	50%
	4	60%
	1	70%
	1	80%
<i>¿En qué porcentaje consideras que las retroalimentaciones recibidas, por parte de los asesores del SUV, han sido significativas?</i>	2	40%
	3	50%
	4	60%
	1	70%
	1	80%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 80% de los alumnos encuestados, coinciden en que sólo fueron atendidos en un 60% de lo que consideran debería de ser la atención por parte del asesor hacia los estudiantes, así como de una retroalimentación significativa, lo cual ocasiona desmotivación al alumnado, ya que no siente una guía ni apoyo para realizar las diferentes actividades.

Consideraciones pertinentes

Algunas consideraciones nos permiten pensar la continuidad de la investigación, ya que “Las experiencias rizomáticas como un proceso de múltiples compenetraciones coexisten con lo más simple y sobrio de la práctica, con algunas cuestiones epistemológicas y filosóficas de la propia formación” (Gomez, 2005, p. 102).

El curso-taller *Formación en la contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica*, organizado en círculos de cultura, permitió iniciar un trabajo colaborativo dialógico entre asesor, estudiante y egresados universitarios propiciando un análisis de saberes, experiencias, conocimientos, valores, creencias y posturas socioculturales sobre la comunicación educativa en el SUV, con un enfoque epistemológico y axiológico desde los postulados de Paulo Freire.

La problemática “Comunicación entre estudiantes/asadores” fue analizada a través de datos e informaciones obtenidas con los estudiantes lo que permitió diseñar las encuestas dialógicas y organizar un grupo focal, significativos para tener una mejor percepción sobre la comunicación considerada deficiente entre asesores y estudiantes. Por otra parte, el sentir de los asesores se manifestó sobre la falta de comunicación de los estudiantes al constatar que, según el decir de Gomez (2005),

Entre los desafíos mayores de la pedagogía de la virtualidad está el de superar la cultura del silencio mediante la creación de círculos de cibercultura. En estos los hombres y las mujeres recuperan su historia y cultura utilizando crítica y creadoramente la internet. (p. 23)

Esto nos llevó a una introspección sobre nuestros modos, formas y medios culturales y tecnológicos utilizados para comunicarnos. Tanto estudiantes como asesores se sienten desmotivados, ignorados y solos en la red, por lo que no se ha logrado un verdadero diálogo entre ellos. Después de analizar y reflexionar,

consideramos que es importante ocuparnos en realizar una investigación social que aproveche esta primera aproximación para profundizar los siguientes ejes:

- I. La práctica o responsabilidad del docente como asesor y como mediador pedagógico: Cuestionar qué es lo que facilita el diálogo educativo, buscando dinámicas que propicien el autoaprendizaje del estudiante. Estudiar a partir de considerar: “Este modelo de comunicación y educación horizontal, dialógica, problematizadora y participativa, se redimensiona una práctica educativa diferente, renovada, compleja y múltiple; su característica principal es el papel que de mediador asume el profesor dentro del proceso educativo” (Hernández, 2008, p. 38).
- II. La eficiencia educacional en la comunicación y la calidad del acompañamiento del asesor al estudiante. Por lo que resulta significativo analizar la problemática laboral del asesor, que puede llegar a ser un factor que contribuya a impedir una eficiente comunicación entre estudiante/asesor, algunos factores a mencionar son: *a)* carga horaria excesiva (por el tipo de nombramiento medio tiempo o asignatura), *b)* limitada capacitación y actualización en nuevas tecnologías de la Web 2.0 y sobre el área de su competencia, *c)* poco dominio en el manejo de dispositivos portátiles, *d)* el no logro al acceso a convocatorias y programas de incentivos económicos (profesor de asignatura), *e)* no se cuenta con un sustento normativo que regule los derechos y obligaciones de un asesor del SUV.
- III. Comunicación dialógica que contribuya a la calidad del acompañamiento asesor/estudiante. En este sentido se debe considerar que “la Metodología de la educación está basada en el aprecio y en la aceptación del alumno, en una relación de empatía e igualdad... centrada más en la relación

entre las personas que en el contenido o en la resolución de problemas” (Gomez, 2005, p. 56). “Los dispositivos y tecnologías de nuestro tiempo deben ser utilizadas para aproximar a las personas y educar en la solidaridad humana” (Gomez, 2005, p. 63). Por eso es importante considerar que la comunicación dialógica se preocupa de la efectividad y afectividad empeñada para lograr ese acercamiento. Los asesores y estudiantes se aproximan a través de diferentes formas y medios de comunicación y diálogo, y no sólo en el intercambio de informaciones, y ese diálogo es el que contribuirá para que tanto asesores como alumnos sientan confianza para aportar sus experiencias, conocimientos, sentimientos, dudas, además de otras cuestiones. Se trata de un acercamiento y un fortaleciendo que entablan redes rizomáticas, donde importan todos los saberes.

- IV. Co-responsabilidad en el diálogo entre estudiantes/asesores. A este respecto, Paulo Freire considera que “los sujetos de la praxis nos hacemos y rehacemos; mediante nuestras prácticas en la comunicación y en el diálogo”. Concordamos con esta afirmación; los sujetos estamos en permanente cambio y contribuimos con ese proceso de cambio, creemos que es importante hacer una reflexión al respecto de una co-responsabilidad, donde asesor y estudiante aprendan juntos mediante una educación constructiva, crítica, creativa y transformadora a través de: *a)* propiciar una mejor comunicación entre pares y con estudiantes/asesores, *b)* diseñar estrategias idóneas que permita activar la comunicación dialógica por compartir saberes que orienten a nuevos conocimientos entre estudiantes/asesores, *c)* proponer alternativas metodológicas de mejora y superar las debilidades del diseño del curso, y *d)* fomentar la construcción del conocimiento. “*Reflexión y acción*” (Gomez, 2005, p. 63).

Reflexionar a través de una metodología problematizadora nos permitió tener conciencia de la realidad en que viven el estudiante y el asesor, comprender que es necesario dialogar. No se trata de enviar un simple comunicado o de subir la tarea, sino de un proceso educativo dialógico que necesita de más prácticas y estudios en el espacio virtual.

Referencias

- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- . (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. 11. ed. México: Siglo XXI.
- Gomez. M. V. (2005). *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: UdeG.
- Hernández, M. G. (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, año 21, vol. 44. <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2294>
- Jara, Oscar. (1986). “Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular”. *Cuadernos pedagógicos*, vol. 7.
- Moreno Castañeda. M. (2011). *Por una docencia significativa*. Guadalajara: UdeG. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1850/1/Por_una_docencia.pdf

Temáticas generadoras de diálogo y aprendizaje: hacia una educación emancipadora

Paulina Sánchez Guzmán

Introducción

El presente texto expone los temas, discusión y el análisis que se propició en uno de los tres Círculos de Cultura creados en el marco del curso *Formación en la Contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica* del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara, llevado a cabo en el transcurso de los meses de enero y febrero de 2016.

El propósito es trabajar en torno a las “temáticas” propias de las disciplinas que imparten como docentes los participantes en el Círculo de Cultura. Los temas generadores del diálogo surgieron a partir de la pregunta: “¿qué y para qué queremos educar?”, lo que generó diversos cuestionamientos, partiendo siempre de los saberes y experiencias de los participantes. Es importante señalar que el marco de referencia fue en todo momento la pedagogía de Paulo Freire y la pedagogía de la virtualidad (Gomez, 2005, 2015).

Durante siete semanas, el curso de “Formación en la Contemporaneidad: profesores e innovación pedagógica”, ofrecido por el SUV a profesores de la Universidad de Guadalajara

UdG, tuvo la intención de promover una dinámica creativa, crítica y productiva a través de Círculos de Culturas, o sea, en un

espacio en que dialógicamente se enseña y se aprende. En que se conoce en lugar de hacerse transferencia de contenidos. En que se produce conocimiento en lugar de la yuxtaposición o de la superposición de conocimiento hechos por el educador sobre el educando. En que se construyen nuevas hipótesis de lectura del mundo. (Freire, 1994, p. 139)

Como asesora, la autora de este capítulo atendió el Círculo de Cultura 2 (CC2), que abordó el apartado sobre las “Temáticas”. El curso inició con dos sesiones presenciales los días 14 y 15 de enero de 2016 y se hizo el cierre en dos sesiones también presenciales los días 22 y 23 de febrero del mismo año. Durante las semanas transcurridas en ese periodo, el diálogo se hizo a través de foros y de un encuentro virtual.

El objetivo de este capítulo es exponer la sistematización de los aprendizajes logrados a través de esta metodología, lo cual fue posible gracias a la participación activa de los docentes involucrados.

Problematización

La pregunta generada alrededor de las temáticas que forman parte de las disciplinas que impartimos como docentes fue: ¿Para qué educamos? No se trata únicamente de cumplir con un programa académico establecido, sino de contribuir en la formación de ciudadanos responsables con su entorno. Por eso la importancia de preguntarnos para qué educar, antes de plantear temas, metodologías, recursos, etc., en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esa pregunta central fueron surgiendo en el camino otras no menos importantes: ¿Qué significado tiene enseñar desde una disciplina específica hoy en día? ¿Qué aporta la

enseñanza en esas temáticas y no en otras? ¿Qué significa una educación emancipadora? ¿Cuáles son los desafíos que nos supone la educación en red y la pedagogía de la virtualidad? ¿Cómo contextualizar nuestra práctica docente en el conjunto de los principios pedagógicos de Paulo Freire?

Así, la discusión y reflexión analítica de este escrito gira en torno a estas preguntas que fueron guiando y enriqueciendo el diálogo en el Círculo de Cultura (CC2).

Discusión y reflexión analítica

Un aspecto fundamental en el CC es el hecho de que los participantes comparten sus experiencias de vida, y en este caso concreto, sus experiencias como docentes. Estos saberes y experiencias fueron compartiéndose a partir de preguntas que nos ayudaron a identificar las temáticas con toda esa riqueza individual para convertirla en una gran riqueza grupal. En este apartado se plantearán las preguntas que fueron surgiendo en este CC2 y la reflexión y discusión analítica que giró en torno a las mismas.

¿Quiénes somos, qué sabemos y qué hacemos?

Estas tres preguntas nos interpelaron para mapear los temas de interés y realizar una “cartografía de saberes”, es decir, una lectura de lo que cada uno de los participantes del CC hacen de su experiencia docente y de su contexto. Coincidimos en ser personas interesadas en el aprendizaje significativo, tanto para los estudiantes como para los asesores. En el siguiente cuadro aparecen los perfiles de los participantes de este CC2 así como la temática de su interés.

Cuadro 1. Perfiles e intereses

<i>Asesor</i>	<i>Perfil</i>	<i>Interés</i>	<i>Propuesta de trabajo</i>
1	Asesor en la LBGC del SUV Formador e instructor en la Coordinación de Bibliotecas y su Red de Bibliotecas (REBIUdeG)	Aplicación de lo aprendido en el taller en la enseñanza y formación desde las Ciencias de la Información con el fin de contribuir en el desarrollo y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio	Desarrollo e implementación de las estrategias y directrices del Programa de Acción para el Desarrollo a través de las Bibliotecas (IFLA/ALP) tanto en los cursos académicos que imparte. Modificar los contenidos de las asignaturas, vinculando los objetivos de aprendizaje, así como las actividades de aprendizaje hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
2	Trabaja en el rediseño de cursos de matemáticas en el bachillerato del SUV	Cómo enseñar con una población tan heterogénea	Plantear una metodología para el aprendizaje de las matemáticas considerando los principios pedagógicos de Freire. Usar el diálogo y la argumentación para el aprendizaje de las matemáticas en ambientes presenciales, virtuales y mixtos.
3	Docente en la LGC del SUV	Uso de redes sociales en la sociedad civil. Neurodiversidad	Dos ideas: hacer una caracterización de las personas con Asperger y su facilidad para entender y adentrarse en las TIC, y una discusión sobre cómo las redes sociales virtuales hacen que una persona se vuelva, contrariamente, menos social.

Fuente: Elaboración propia.

¿Para qué educar?

Consideramos que la primera pregunta que debemos plantearnos para reflexionar en torno a nuestra práctica educativa, es la razón última de la misma. Las reflexiones teóricas y metodológicas se hacen desde principios educativos concretos, por lo que lo primero que nos preguntamos en nuestro círculo fue ¿para qué educar?

Coincidimos en la búsqueda de una educación emancipadora, que es aquella que a través de un proceso pedagógico busca empoderar a los estudiantes con el fin de que logren una transformación personal y social, de dimensiones e impactos individuales y colectivos. Desde la pedagogía de Freire, la educación es un instrumento de liberación.

Una educación emancipadora sustentada en una pedagogía crítica que busque desarrollar y fortalecer las personas con la finalidad de que reflexionen su posición en el entorno y contexto social en que se desenvuelven.

Relacionar los preceptos de la educación emancipadora a la enseñanza-aprendizaje de una disciplina concreta puede resultar una tarea más sencilla si se tiene claro que las áreas de conocimiento pueden ser escenarios de formación crítica, de concientización, de cambio y transformación.

¿Cuáles son los desafíos que nos supone la educación en red y la pedagogía de la virtualidad?

La colaboración, la motivación, la búsqueda de autonomía, y la innovación pedagógica son desafíos fundamentales para la educación en red y la pedagogía de la virtualidad, si estamos en búsqueda de una educación que libere.

Facilitar la colaboración es un desafío importante. Gomez (2005) señala que “La educación por medio de internet no excluye

la relación, la presencia, la conectividad” (p.). En el CC2 se dialogó alrededor del término “red rizoma”. En una red rizoma no hay jerarquías, pero hay responsabilidad de parte de todos los que de ella forman parte.

Paulo Freire y sus colegas señalaban la importancia de no poner énfasis en las diferencias sino en el diálogo. Y esto nos habla de pluralidad.

La motivación

¿Qué intereses nos mueven a aprender? El diálogo en red/rizoma permite que la persona parta de sus experiencias y las comparta. Y junto con los demás genera conocimiento que luego aplica o usa para transformar su mundo, lo que puede resultar motivante para los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Necesitamos estar motivados todos: docentes, estudiantes, directivos. Sentirse parte de un grupo de trabajo donde la propia opinión es tomada en cuenta, es fundamental. Así, el resultado del trabajo colaborativo puede verse reflejado no sólo en la práctica dentro del aula, sino más allá de ella, en lo institucional y lo social.

Favorecer la autonomía

¿Cómo podemos favorecer la autonomía en las clases que como docentes impartimos? No centrarnos en los contenidos solamente, sino propiciar la toma de decisiones respecto a la ruta o estrategia de aprendizaje por parte de los estudiantes. Paulo Freire hacía referencia a la escuela como un lugar en el que a los estudiantes no sólo se les exija leer textos, sino entender contextos, ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

Si consideramos que la autonomía es la posibilidad de tomar decisiones alejándonos de los condicionamientos y regulaciones que nos son dados para la interpretación del mundo, lo más apropiado podría ser el diseñar cursos en los cuales los participantes

podrían recorrer las estrategias de aprendizaje con algún grado de autonomía, siendo esta gradación autonómica mayor en tanto más situado o personal es el objetivo de aprendizaje que se persigue.

La autonomía (autós=por sí mismo, nómos=ley), como ya fue discutido, implica decisiones y a su vez responsabilidad del estudiante y del profesor. El respeto a los saberes y valores del estudiante es determinante para realizar una práctica docente que promueva la autonomía y un clima de confianza que anime al estudiante a aprender. Si el estudiante se siente respetado, habrá una buena comunicación, lo cual es un requisito para una educación democratizadora y liberadora.

Innovación pedagógica

La innovación pedagógica es asunto de todos los que conformamos los diferentes ambientes de aprendizaje dentro del conjunto de prácticas sociales. El repensar las prácticas. El realizar análisis coyunturales en relación a la búsqueda de la innovación. La responsabilidad en el actuar y transformar las prácticas educativas.

Manuel Moreno (2011) nos explica que la docencia significativa es la que trasciende en mejores condiciones de vida y convivencia para quien aprende. Y esto nos implica innovar en todos los sentidos.

¿Cómo contextualizar nuestra práctica docente en el conjunto de los principios pedagógicos de Paulo Freire para la formación docente? ¿Todo esto como hacerlo vida en nuestras clases, en las que abordamos temáticas concretas?

Los participantes de este CC2 abordaron tres temas concretos para su análisis: 1) la formación bibliotecológica para el desarrollo y la gestión de alternativas ciudadanas desde el acceso a la información,

2) la inclusión educativa para niños con la condición del espectro autista en México y 3) el aprendizaje de matemáticas en círculos de cultura digitales: curso propedéutico de Bachillerato en Línea.

Cada uno de estos temas fue desarrollado en un escrito por sus autores, algunos de los cuales pueden consultarse en este libro. En ellos se abordan propuestas para tratar estos temas con una visión liberadora de la educación, donde el estudiante es visto como un sujeto activo y participe de su aprendizaje, con un potencial muy grande para convertirse en un agente de transformación social.

Consideraciones finales

El diálogo en el CC2 inició con una pregunta, y fue guiado en todo momento por las diversas preguntas planteadas en este artículo; finalizó también con preguntas que pretenden dar sentido al conocimiento generado en el mismo.

Se habló de diversos cambios, necesarios para dar vida a los principios pedagógicos de Freire. Los participantes del CC2 abordaron las temáticas: aprendizaje de matemáticas en círculos de cultura digital, el desarrollo y gestión de alternativas ciudadanas desde el acceso a la información a través de la formación bibliotecológica, y la inclusión educativa para niños con la condición del espectro autista. Aunque son temáticas muy diferentes, hay algo que da unidad al análisis realizado por estos tres participantes: el deseo de que el aprendizaje de ciertas temáticas no sea el fin, sino que sea un medio para lograr la formación de ciudadanos comprometidos con ellos mismos y su entorno.

Es por ello que partimos y cerramos con preguntas. Para hacer estos cambios propuestos:

¿Qué elementos tendríamos que considerar? ¿Qué implicaciones habría en cuanto a la forma como ya de por sí se imparte esa clase? ¿Qué condiciones institucionales hay que tomar en cuenta?

El haber trabajado con esta metodología de CC nos permitió llevar a la experiencia lo que se describe en este artículo. Se trabajó desde la virtualidad, de forma colaborativa, partiendo de saberes y prácticas concretas, poniendo al centro de nuestra práctica al estudiante en relación, buscando respuestas a través del diálogo, sustentado en la teoría y sobre todo en lo que nuestra práctica docente nos ha enseñado. Todo esto en un clima de respeto y colaboración, todos comprometidos con un mismo fin: caminar hacia una sociedad más humana.

Termino este breve artículo con una frase de Freire que sintetiza de alguna manera su amplia y profunda pedagogía: “Compartir, no invadir” (Freire, 1996).

Referencias

- Delors, J. (1996). *Educación, un tesoro a descubrir*. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- . (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Siglo XXI. (Cap. Introductorio: ‘Educación y concienciación’ de Julio Barreiro).
- . (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Gomez, M., y Freire, L. (2003). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO/IPF. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/14464>
- García Orozco, J., Chan Núñez, M. E., y Moreno Castañeda, M. (2011). La educación en ambientes virtuales en ciencias de la información. En M. del C. Agustín Lacruz t M. I. Ubieto Artur (Eds.), *Innovación*

- y creatividad en Información y Comunicación* (pp. 41-70). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gomez, M. V. (2016). *Autonomía e innovación pedagógica*. Rosario: Mimeo.
- . (2005). *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: UdeG. Recuperado de <https://pedagogiadavirtualidade.com.br/repositorio-digitais/>
- . (2012). “Visión de la educación en red más allá de la distancia”. En M. Moreno Castañeda, *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: UdeG. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1874>
- Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa*. Guadalajara: UdeG. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1850/1/Por_una_docencia.pdf
- Núñez Hurtado, C. (1993). “Prólogo”. En P. Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Romo Torres, R., Orozco Aguirre, M. S. y Moreno Castañeda, M. (2005). *Reseña*. Educación en red: una visión emancipadora, Gomez, M.V. Reseñas Educativas / Education. Recuperado de <https://pedagogiadavirtualidade.files.wordpress.com/2022/05/revs85.pdf>

Matemática en círculo de cultura digital: una perspectiva de aprendizaje en tiempos de algoritmos

Irma de Jesús Miguel Garzón

Creo que en este momento también nos convertimos en matemáticos. La vida que se convierte en existencia es matematizada. Para mí, y ahora vuelvo a este punto, creo que una preocupación fundamental, no solo de los matemáticos sino de todos nosotros, especialmente los educadores, que somos responsables de ciertos desciframientos del mundo, creo que una de las grandes preocupaciones debe ser esta: proponer a los jóvenes, estudiantes, hombres del campo, que antes y al mismo tiempo que descubren que $4 \text{ por } 4 \text{ es } 16$, también descubran que hay una forma matemática de estar en el mundo.
(Trad. libre. Freire, in D'Ambrosio, U.2021)

Esta reflexión sobre el aprendizaje de Matemática Básica surge de las experiencias e indagaciones en la propia experiencia como docente en los niveles de Bachillerato y licenciatura en Ingeniería, en un entorno presencial y virtual. El bajo índice de estudiantes aprobados en matemáticas en dichos niveles es una problemática que ha alcanzado índices superiores al 50% en México. Lo anterior desafía al desarrollo de prácticas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a comprender las operaciones y conceptos matemáticos básicos, considerando su realidad cotidiana, con el fin de que

La problemática actual de los estudiantes que inician estudios en los niveles de bachillerato e ingeniería, que constituyen una población muy heterogénea, tanto los de 15 y 16 años, como los estudiantes adultos de 29, 38, 50 años o más que han dejado de estudiar por varios años, y que se dedican a actividades muy diferentes, tales como ama de casa, comerciante, niñera, empleado y desempleado, entre otras. Lo anterior implica que tanto sus conocimientos previos como sus motivaciones para estudiar sean muy diversos. En particular, uno de los factores que condicionan su aprendizaje, es que algunos sienten inseguridad en estudiar en un entorno digital, como lo expresaron abiertamente al inicio del curso.

Según investigaciones realizadas (Visser, 2002, citado por Pérez, 2012), quienes estudian por medio de un entorno digital, se sienten solos o abandonados, lejos de la cercanía del profesor como lo experimentan en un entorno presencial. Esto aumenta su inseguridad, y hace que se pregunten si contarán con la ayuda del profesor para aclarar dudas e inquietudes que surjan durante sus estudios.

Por lo anterior, resulta primordial proporcionar un ambiente de aprendizaje que despierte la confianza y la curiosidad en los estudiantes. Como defiende Gomez (2005), la presencia y la proximidad en la educación a distancia, no se ven comprometidas, si los modos de comunicación promueven el diálogo y las interacciones.

La problematización, también, considera aspectos mencionados por Herrera y colaboradores (2012), ya que la situación va más allá de la carencia, de los estudiantes que ingresan al bachillerato y a la ingeniería, del dominio de conceptos básicos de matemáticas y pensamiento lógico-matemático.

Es fundamental considerar los conocimientos previos y el contexto de aprendizaje del estudiante para, a través del diálogo, en círculos de cultura digital, como espacio y metodología de aprendizaje, despertar la curiosidad epistemológica (Freire, 1985,

2014) a partir de la realización de las actividades de aprendizaje contextualizado.

Es importante trabajar con los estudiantes los conceptos y el pensamiento lógico-matemático, ya que las operaciones matemáticas básicas contribuyen al desarrollo del pensamiento que prepara a los estudiantes para resolver problemas cotidianos, además de proporcionar un soporte científico a las demás unidades de aprendizaje que se estudian en el bachillerato y en la ingeniería (Camarena, 2009).

Para eso, un diseño educacional autogestivo y activo, con orientaciones para la interacción comunicativa y colaborativa entre los estudiantes, puede resultar eficiente y útil. En ese sentido, mediante el desarrollo de conceptos básicos de matemáticas y el pensamiento lógico, y con las contribuciones de los principios de la pedagogía de la virtualidad (Gomez, 2015) –educación no es neutra, apropiación tecnológica crítica, concepto de rizoma, diseño participativo y de la mediación dialógica– se buscaría que los estudiantes aprendan entre todos en una red rizomática.

Los principios mencionados anteriormente, en mi perspectiva, incluyen las contribuciones de Piaget y Vygotsky. Piaget con su teoría de las etapas de desarrollo cognitivo que relaciona las prácticas educativas del estudiante (Piaget citado en Gutiérrez, 1986). Por otro lado, Vygotsky, que considera que las personas aprenden y construyen su conocimiento a través de la interacción social con otros, creando el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que un estudiante aprende con la ayuda de un adulto u otro compañero. Por lo tanto, en esta propuesta se aprovechan, al mismo tiempo, las contribuciones de Piaget acerca del desarrollo cognitivo y el concepto de ZDP de Vygotsky, a través de la mediación dialógica y los principios de la pedagogía de la virtualidad.

La contextualización de los problemas abordados, tanto en las unidades como en las actividades de aprendizaje, es fundamental

para que los estudiantes puedan percatarse de la existencia de las operaciones matemáticas en su vida diaria, por lo que se trabaja con problemas contextualizados en la vida cotidiana, con base en la teoría denominada “matemática en el contexto de las ciencias” (Camarena y Trejo, 2011). Así mismo, la teoría de Camarena promueve el trabajo adecuado de los conceptos, ya que implica la realización de la transposición didáctica de los mismos para transformar el saber sabio en el saber a enseñar (Chevallard, 1998).

Las estrategias metodológicas usuales, observadas en los cursos introductorios, son las de participación en foros y las de compartir actividades realizadas entre los estudiantes. Sin embargo, estos recursos deben complementarse y gestionarse para que promuevan el diálogo, la construcción, la consolidación y la actividad permanente de la comunidad que participa en los círculos de cultura digitales para el aprendizaje de matemática, como se mencionó anteriormente.

El diseño educacional de contenidos y actividades de aprendizaje debe tener implícitas metodologías orientadas a promover la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

Es fundamental que quien diseñe y/o rediseñe el curso introductorio, tenga experiencia docente tanto en la modalidad presencial como en la modalidad virtual, pues el conocimiento disciplinar sin el conocimiento pedagógico (Lee, 1986, PCK), no podrá realizar una transposición didáctica (Chevallard, 1998) adecuada que facilite la comprensión de los conceptos, contextualizados (Camarena y Trejo, 2011), lo cual va en detrimento de la formación de los estudiantes.

Se identifican fortalezas y fragilidades en el diseño de un curso introductorio, y también se visualizan las acciones inéditas pero posibles de ser realizadas para la implementación de la propuesta junto a la comunidad participante. A partir de estos hallazgos, se puede comenzar a pensar un diseño educacional

dialógico en círculos de cultura digital, especialmente en tiempos de algoritmos.

Por lo anterior, se considera viable, a partir de esta aproximación, rediseñar los cursos introductorios, aprovechando esta propuesta pedagógica de los círculos de cultura digital para el aprendizaje dialógico y la formación en matemáticas, también en entornos presenciales, que permita avanzar para nuevos conocimientos, con el fin de conceptualizar y obtener mejor desempeño del estudiante reduciendo la deserción y aumentando la aprobación en el nivel educativo medio superior (bachillerato) y superior.

Referencias

- Camarena, G. P. y Trejo, T. E. (2011). "La matemática en el contexto de las ciencias y los invariantes operatorios". En *Cognición y procesos de aprendizaje*, pp. 130-163. México: REDIE.
- Chevallard, Y. (1998). *Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- D'Ambrosio, U. (2021). "Memória de minhas relações com Paulo Freire". *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 35(69), 5-19. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69e01>
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- . (2014). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gomez, M. V., y Franco, M. (2015). *Círculo de cultura Paulo Freire: arte mídia e educação*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina.
- Gomez, M. V. (2005). *Educación en red: una visión emancipadora de la formación*. Guadalajara: UdeG.
- . (2015). *Autonomía e innovación pedagógica*. Rosario: Mimeo.

- . (2015). *Pedagogia da virtualidade*. São Paulo: Loyola.
- Gutiérrez, R. (1986). *Piaget y el curriculum de Ciencias*. Departamento de Ciencias de la Naturaleza del IEPS. Madrid: Narcea.
- Herrera, N. L., Montenegro, W., y Poveda, S. (2012). “Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 254-287.
- Pérez Alcalá, M. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Pinet, R. (2005). “Matemáticas en contexto”. Entrevista con Patricia Camarena.
- Rumsey, Ch. (2015). “Estrategias para la integración de la argumentación en la enseñanza de las matemáticas”. Taller Internacional: *Tendencias en la Enseñanza de las Matemáticas basada en la Investigación*. Puebla: BUAP.
- Shulman, L. S. (1986). “Those who understand: Knowledge Growth in Teaching”. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>

La mediación como práctica dialógica

María del Carmen Coronado Gallardo

Introducción

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara opera desde el año 2005 con base en un modelo educativo que reconoce y responde a la necesidad de ampliar la cobertura de la educación superior y adecuarla a las necesidades del mundo actual mediante prácticas equitativas y más flexibles, y utilizando los recursos que brindan las nuevas tecnologías.

El modelo afirma que el ser humano aprende con el fin de comprender, transformar y mejorar la realidad, y que es tarea primordial de la universidad posibilitar el acceso al conocimiento y a sus modos de producción y uso, para un aprovechamiento común. Las comunidades de aprendizaje posibilitan este acceso y beneficio, por lo que habrá que generar el mayor número posible de estas. Es importante considerar que estas comunidades estarán conformadas no sólo por los docentes y estudiantes de un programa educativo, sino además por todas aquellas personas articuladas en torno a los saberes que se requieren para el desempeño adecuado en un determinado campo profesional: cuerpos académicos, empresas, redes de investigadores, colegios científicos, asociaciones de profesionistas, asociaciones civiles, entre otros. Con el apoyo de las

tecnologías, estas comunidades pueden operar de forma presencial y virtual.

Esta concepción de la forma de aprender, sustentada en la pedagogía activa que emerge a lo largo del siglo pasado con la Escuela Nueva y con los aportes de la corriente psicopedagógica experimental, rompe definitivamente el esquema tradicional, por lo que requiere de diversos tránsitos:

- ◇ de un salón de clase, a cualquier lugar (virtual o real) donde se propicie el aprendizaje;
- ◇ de normas y contenidos establecidos de forma vertical, a otros acordados con la participación de quienes aprenden;
- ◇ de la homogeneidad de las prácticas, a las actividades diferentes que reconocen la diversidad entre grupos y personas.

La influencia de Freire, Piaget, Kilpatrick, Dewey y Freinet, entre otros investigadores y pedagogos, salta a la vista en el modelo.

El citado modelo se sustenta en los principios de autogestión, participación, creatividad, anticipación y significatividad que orientan una práctica docente cuyas responsabilidades fundamentales son la gestión de los ambientes de aprendizaje y el apoyo a la formación de comunidades de aprendizaje. Dicha gestión se logra a través de una mediación pedagógica que relaciona a los estudiantes con las problemáticas del entorno y articula las interacciones que se dan entre el estudiante, el objeto de conocimiento, el docente mismo, los compañeros y los ambientes naturales o reales.

En los ambientes educativos virtuales, el diseño pedagógico (conocido también como diseño instruccional) juega un papel muy importante en la gestión y la mediación antes mencionadas. En el proceso de diseño se comienza a preparar la mediación, mediante la elección y organización del contenido, la creación de estrategias

de enseñanza-aprendizaje y la búsqueda y/o producción de recursos informativos y de apoyo. El docente mediará a su vez a lo largo del curso a través del diálogo para la atención de dudas, la retroalimentación de productos individuales y colectivos y el fomento a la conformación de comunidades de aprendizaje. Además, ofrecerá otros recursos informativos complementarios.

En el SUV, el diseño de los cursos toma en cuenta los principios del modelo educativo mediante la propuesta de estrategias de aprendizaje colaborativas y cooperativas que pretenden fomentar la creatividad y la autogestión, y parten de situaciones reales que el estudiante pueda relacionar con su propio entorno y las propias características, intereses y necesidades. En este diseño de cursos, los profesores que atenderán a los estudiantes no siempre participan en una primera instancia, dado que son elaborados por un equipo en el que la responsabilidad de experto en contenidos es asumido por uno o varios especialistas en la materia, invitados para este fin. Posteriormente, una vez que el curso es operado o implementado, la academia de profesores lo revisa y actualiza constantemente.

Conforme a lo hasta aquí descrito, podemos considerar que en el SUV la mediación educativa que un estudiante requiere para aprender un objeto de estudio comienza en el diseño del curso y continúa mediante la participación del docente. Así lo consideran Ruiz Aguirre, Martínez de la Cruz, Galindo González y Sánchez Guzmán (2021): en la formación virtual, el docente es un guía y facilitador que conduce al estudiante a la autogestión del aprendizaje, con el acompañamiento de recursos y materiales que la virtualidad hace posibles.

Después de casi 20 años de operarlo, se considera interesante y útil hacer una revisión del modelo educativo en lo concerniente a la mediación, teniendo como referente a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Esta pedagogía considera al hombre como

ser inacabado que aspira a ser más, a la educación como acto dialógico que nos encamina al logro de esa aspiración y al docente como mediador en este proceso de transformación.

El propósito de este artículo es identificar cierto paralelismo entre la pedagogía freireana y el modelo educativo del SUV y reflexionar en la vigencia y puesta en operación de este, en lo relativo a la mediación dialógica.

Se considera importante exponer las razones de la elección de la pedagogía de Freire como referente para este análisis. En primer lugar, tal como se menciona arriba, el modelo educativo del SUV deja traslucir su enfoque freireano cuando habla del sentido de la educación y de las comunidades de aprendizaje. Por otra parte, existe en la autora el interés de revisar la educación en entornos virtuales, desde una visión diferente a la que está primando en nuestro mundo.

Problematización

¿Cuáles son las coincidencias entre el modelo educativo del SUV y la pedagogía de Freire? ¿El modelo del SUV y la pedagogía de Freire son vigentes y posibles, en lo que se refiere a la mediación docente?

El modelo educativo del SUV y el diseño de cursos que se deriva del mismo tienen puntos de encuentro con el sustento filosófico de la pedagogía de Freire. Esta afirma que el hombre y la mujer son seres inconclusos, y que en su constante construcción y ante la exigencia interna de ser más, aprenden a través del diálogo abierto con otros, a partir de su realidad: palabras, saberes, deseos, sueños, necesidades. Los círculos de cultura, como metodología freireana, corresponden a la creación de comunidades de aprendizaje a la que aspira el SUV. Las redes rizomáticas serían el vehículo no jerárquico y no lineal, pero sí responsable, en esta era global y cibercultural.

En la propuesta pedagógica del SUV, el docente es un facilitador y un mediador. Es alguien que problematiza y que invita al diálogo con los otros, para conocer, comprender y transformar su realidad. Para el SUV la mediación es la interacción cognitiva que el docente lleva a cabo con el estudiante. No se trata de situarse obligadamente entre el sujeto que aprende y el objeto aprehendido, sino de crear o propiciar “un mejor y diversificado ambiente de aprendizaje, que realmente ayude a quienes quieren aprender” (Chan, en Moreno y Pérez, 2010, p. 84).

En la perspectiva de Freire se puede entender que mediar es construir espacios y puentes con el estudiante a partir de pensar, generar ideas, conocer y relacionarse entre sí y con otros, a través de la comunicación dialógica. Mediar es despertar la curiosidad del estudiante para conocer y tomar distancia de la propia realidad con el fin de codificarla, decodificarla, comprenderla, y volver a ella para transformarla y transformarse. Para lograrlo, el profesor necesita ver al otro (el estudiante) y su cultura, como se propone en Educación en red (Gomez, 2004) y en Pedagogía de la virtualidad (Gomez, 2015).

La mediatización –tal como es referida por Paulo Freire al decir que los hombres y las mujeres son mediatizados por el mundo– es el eje del proceso educativo, y en la educación virtual se da mediante el diseño del curso. Es decir, desde la identificación de situaciones problema y la creación de condiciones para indagar e ir más allá de estos en los encuentros educativos en entornos virtuales. La mediación, iniciada en el diseño como la visión anticipada de lo deseado, se continúa en la comunicación dialógica entre el profesor y los estudiantes.

Con base en Freire, Gomez (2005) considera que el objetivo de la mediación pedagógica es el acto educativo. Su meta es lograr la participación, la creatividad, la expresividad y la racionalidad.

El cuestionamiento que se plantea en este documento es acerca de la labor de mediación del docente y del diseño de los cursos como elemento de mediación, en el diálogo entre el Modelo educativo del SUV y de la teoría de Freire.

Discusión y reflexión analítica Los sistemas virtuales y la pedagogía de la virtualidad

El SUV nació a finales del año 2004 dentro de la Universidad de Guadalajara (UdeG), en el contexto de las universidades públicas mexicanas y su necesidad de ofrecer educación superior de calidad a más personas, y aumentar la producción de conocimiento socialmente relevante en la llamada “sociedad del conocimiento”. Para este fin, según se menciona en el Modelo Educativo del SUV (2010), la UDG implementó en los años 90 acciones de descentralización estructural, estrategias de actualización y flexibilización curricular, así como un incremento de la oferta educativa e incorporación sistemática de modalidades no convencionales. Estas modalidades, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pretenden responder a problemáticas sociales tales como la falta de equidad en las oportunidades de acceso a la educación, la insuficiente cobertura, el rezago y la rigidez de los métodos de enseñanza, entre otras.

El SUV tiene como compromisos: la innovación educativa, la integración de redes de investigación desde una perspectiva global y la creación de un modelo flexible y diversificado de gestión institucional. En el documento que expresa su modelo el SUV expresa el concepto de sistema virtual al que aspira (Moreno y Pérez, 2010, p. 23):

El concepto de sistema virtual es el de una institución de educación superior basada en un sistema de enseñanza-aprendizaje

que opera a través de las más avanzadas tecnologías de telecomunicaciones y redes electrónicas. El modelo en el que se basa la educación de este tipo de sistema está centrado en el aprendizaje colaborativo en donde el profesor, más que enseñar, diseña experiencias, ejercicios y actividades que permiten y fomentan la colaboración entre alumnos.

Para Gomez (2015), los sistemas educativos virtuales se ubican en las nuevas territorialidades físicas y culturales de nuestra contemporaneidad, en las que son factibles las prácticas educativas liberadoras propuestas por Freire. La pedagogía de la virtualidad es una propuesta para un nuevo espacio hecho posible por los educadores que reinventan su práctica, y a través de la reflexión, el diálogo y la acción, transforman una sociedad llena de conflictos. La existencia del ser humano, que ahora se sitúa también en la esfera virtual, tiene que ser pensada desde esta esfera.

La propuesta de Freire sigue siendo coherente y relevante en esta era de las relaciones locales-globales. En la virtualidad, es factible mantener los dos compromisos fundamentales de la educación: el aspecto cognitivo y el compromiso sociopolítico, y ofrecer una perspectiva de educación diferente a la visión bancaria.

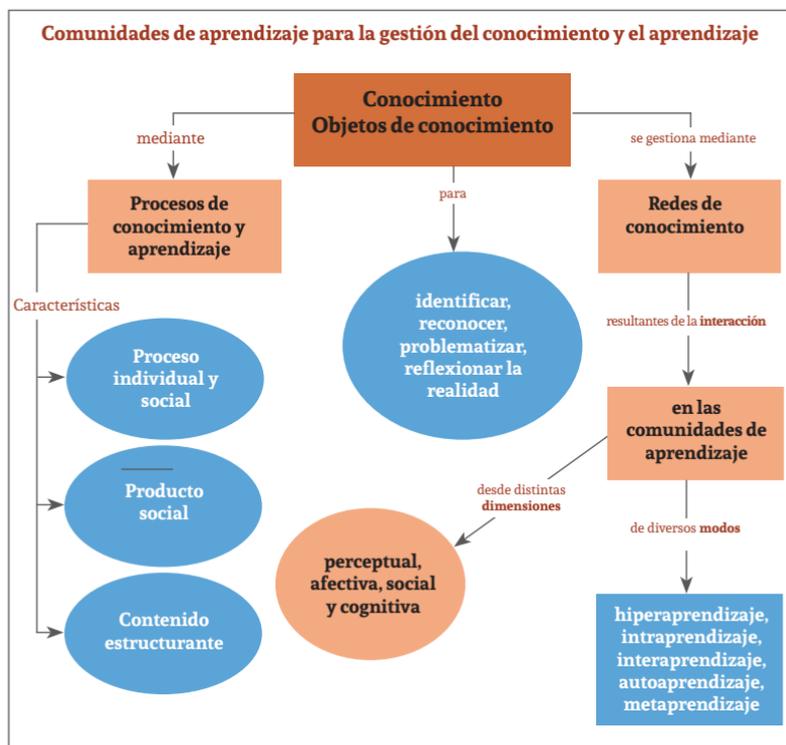
La pedagogía de la virtualidad, desde diversas dimensiones, tales como la filosófica, la gnoseológica, la ético-estética, la político-pedagógica y la tecnológica, es capaz de operar de manera crítica como trama o red en la que los hombres y mujeres piensan, generan nuevas ideas y se conocen y relacionan en un mundo virtual. El aprendizaje en un ambiente virtual, igual que en un ambiente presencial, se vuelve emancipador cuando hay un proyecto común de educación entre los participantes (Gomez, 2015).

Ambas pedagogías, la del SUV y la de la virtualidad sustentada en Freire, parten de la visión del aprendizaje como un proceso en comunidad y ven las TIC como un medio cultural más que permite la comunicación y la creación de redes.

La responsabilidad docente y su acción mediadora

El SUV, en su modelo educativo, considera la gestión del conocimiento como el fin último de las comunidades de aprendizaje. Este conocimiento es lo que las cohesiona, mediante los procesos de su producción, distribución y uso. En esta visión, el conocimiento es un proceso-producto cambiante, construido permanentemente, y no un objeto estático que pueda ser transmitido.

Figura 1. Modelo de gestión del conocimiento del SUV



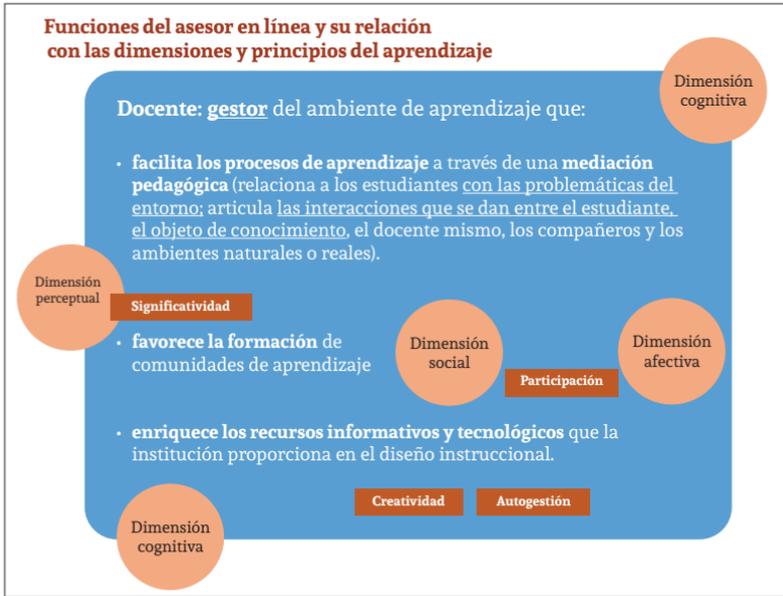
Fuente: Elaboración propia.

El modelo académico del SUV, derivado de su modelo educativo, pretende que la gestión del conocimiento se lleve a cabo de manera significativa a partir de la contextualización de este conocimiento, su problematización y reflexión, para llegar a su uso en la resolución de problemas y la búsqueda de una vida mejor. Este modelo de gestión requiere de entornos adecuadamente dispuestos para el encuentro de los sujetos que aprenden y de la promoción de las relaciones adecuadas para que se den el aprendizaje y el conocimiento. Estos entornos se articulan en ambientes de aprendizaje.

Para el SUV, de acuerdo a su modelo educativo, el ambiente de aprendizaje está constituido básicamente por instalaciones, equipo, estrategias didácticas y relaciones sociales. Estas condiciones son de doble naturaleza: las naturales del entorno donde se desenvuelve el estudiante –situaciones reales en las que se dan las problemáticas que se estudian e intervienen– y las artificiales, que la institución crea y provee con fines formativos. El modelo académico del SUV continúa mencionando que la institución educativa gestiona los ambientes de aprendizaje de forma general, y que son los docentes quienes asumen directamente la función de poner a los sujetos que aprenden, en relación entre sí y con el objeto de aprendizaje. El docente es considerado, en consecuencia, un facilitador y un mediador.

La gestión de los ambientes de aprendizaje, con base en los principios del modelo educativo, tenderán al “logro de autogestión, desarrollo de creatividad, significación de la acción y la participación” (Moreno y Pérez, 2010, p. 79), que se explica como la intervención en los diversos entornos sociales.

Figura 2. Funciones del docente del SUV



Fuente: Elaboración propia.

Según la pedagogía de Freire, la mediación docente consiste en generar ideas con los estudiantes a través de la comunicación dialógica. Esta pedagogía (Freire, 1997), que nace de la realidad brasileña de los años veinte, con sus conflictos económicos, políticos y sociales, busca transitar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Un pueblo desorganizado, desesperado, ingenuo, semianalfabeta, se ajusta o adapta al mundo siguiendo las normas o preceptos de mitos y publicidad organizada, y renuncia así a su libertad, y a la creatividad al tomar decisiones implicadas. Se convierte en un simple espectador.

La conciencia crítica, a la que Freire apuesta en su propuesta pedagógica, es la clave para que el sujeto supere la mera adaptación y llegue a la apropiación de su mundo mediante la creación, recreación y decisión.

La educación liberadora y el docente generador de ideas, que ayuden a llegar a la “concienciación”, son la esencia de la pedagogía freiriana que promueve que los seres humanos dejen de ser objetos y se asuman como sujetos responsables de su historia, conscientes críticamente frente a sus problemas. Así, en la pedagogía que propone Freire (2004), el docente necesita comprender que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 12).

Los docentes seguimos hablando de dar o dictar clases, imponemos órdenes y pedimos a los estudiantes que aprendan y memoricen fórmulas. Con estas prácticas “bancarias”, seguimos fomentando actitudes mágicas e ingenuas frente a su realidad. El estudiante piensa e incorpora aprendizajes sólo cuando estos le implican un esfuerzo de recreación y de estudio. La responsabilidad del docente es, en consecuencia, problematizar, cuestionar, fomentar la reflexión crítica.

El método pedagógico que Friere propone para alfabetizar/educar, es activo, dialógico y participante (Freire, 1997). Enseguida se presentan las características y responsabilidades del docente que practica esta pedagogía, en contraposición con las de un profesor que practica la docencia bancaria (Freire, 2004).

Cuadro 1. Pedagogía bancaria versus pedagogía liberadora

	<i>El docente bancario</i>	<i>El docente problematizador</i>
Objeto o contenido de aprendizaje	<p>Enseña contenidos. Frente al objeto cognoscible, tiene la certeza de que lo conoce y de que es inmutable.</p> <p>Se enseña y aprende el conocimiento ya existente.</p> <p>Se fomenta la formación técnica y científica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◊ Despierta la “curiosidad epistemológica” del estudiante. ◊ Los temas epocales, surgen de la praxis del docente, generadores del proceso de aprendizaje. Enseñar contenidos y a pensar. Sabe que el objeto cognoscible es histórico, por lo que está abierto a participar en la producción del nuevo conocimiento. ◊ Se enseña y aprende dialécticamente el conocimiento existente y se produce el no existente (inédito viable). La formación técnica y científica va de la mano de la formación ética y estética.

	<i>El docente bancario</i>	<i>El docente problematizador</i>
Método de enseñanza	<p>Deposita información y datos en la mente del estudiante.</p> <p>Piensa y transmite contenidos sin relacionarlos con la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Cuestiona y hace que el estudiante se aproxime al objeto de conocimiento con rigor metódico. ◇ Crea las condiciones para que el estudiante pueda aprender críticamente. ◇ Estimula la pregunta del estudiante y la reflexión crítica en torno a la propia pregunta. ◇ Promueve el tránsito de la curiosidad espontánea a la curiosidad epistemológica. ◇ Respeta la cultura y los saberes previos de los estudiantes y les hace reflexionar sobre la relación de estos saberes con los contenidos curriculares. ◇ Favorece que el estudiante parta de su experiencia previa, construya y reconstruya el conocimiento mediante procedimientos rigurosamente metódicos. ◇ Promueve las redes dialógicas para resolver problemas comunes, que no se restringen al ámbito escolar.
El sujeto que aprende	El docente forma al discente.	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Docente y discente, sujetos de la praxis, aprenden juntos.
Visión y actitudes del educador	<p>Se cree y se dice, poseedor de la verdad.</p> <p>Emplea palabras huecas que no llegan a la "corporificación" en el ejemplo.</p> <p>Más que el diálogo, favorece la polémica.</p> <p>Percibe la enseñanza más como un adiestramiento pragmático.</p> <p>Se habla a..., en un discurso vertical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Piensa acertadamente, lo que significa: no tener certezas absolutas, interpreta los hechos en profundidad, está dispuesto a revisar los hallazgos y cambiar de opción o apreciación, actúa en congruencia con lo que se dice, hace y piensa. Está dispuesto al riesgo y se abre a lo nuevo, desvirtuando el miedo. ◇ El entendimiento y comprensión se dan en la comunicación dialógica. ◇ Hace una permanente lectura y reflexión crítica de su práctica docente. ◇ Se orienta a promover que el estudiante se asuma a sí mismo como ser social e histórico, reconociéndose condicionado pero no determinado por sus circunstancias. ◇ Se habla con..., mediante una comunicación horizontal.

En resumen, podemos observar que el concepto de mediación docente es coincidente en los modelos de Freire y del SUV en los siguientes aspectos:

- ◇ perciben el conocimiento como algo inacabado y en construcción constante,
- ◇ tienen como propósito desarrollar en los estudiantes la responsabilidad de sí mismos,
- ◇ enfatizan el saber contextualizado,
- ◇ fomentan el encuentro entre quienes aprenden y
- ◇ promueven el análisis y la resolución de problemas sociales reales “sacando” al estudiante del aula (virtual o presencial).

El diseño educativo como elemento de la mediación

La mediación educativa, desde cualquier enfoque o visión pedagógica, requiere de un diseño previo, una planeación que la anticipe y oriente. En la modalidad presencial, es el mismo docente quien planea las sesiones de trabajo con sus estudiantes, con base en la filosofía y el diseño curricular de la institución en la que labora, así como en una estructura física y administrativa que también la institución provee o establece. Luego, en su salón de clase, da vida a su diseño o planeación previa.

En este sentido, la mediación educativa es en buena medida, un asunto personal de cada profesor. En las modalidades virtuales suele suceder, como ya se ha mencionado arriba, que el docente recibe un curso previamente diseñado por otro u otros académicos expertos en los contenidos curriculares. De esta forma, la mediación docente queda prefigurada, y se completa mediante el acompañamiento que cada docente hace a los estudiantes, el seguimiento de su proceso de aprendizaje y la evaluación de sus logros. El SUV, como ya se ha dicho, considera que es labor de la institución educativa en general, y del docente en particular, gestionar los ambientes de aprendizaje en los que se llevará a cabo la

gestión del conocimiento. Esta gestión implica el diseño de los cursos en línea, considerando básicamente cuatro tipos de entornos:

- ◇ De información, en el que se encuentran los insumos a procesar: documentos, bancos de datos, imágenes, gráficas, etcétera. Puede darse la información organizada o solicitar su indagación a los estudiantes.
- ◇ De comunicación o interacción, en el que se disponen situaciones para que los participantes intercambien todo tipo de información: dudas, opiniones, proyectos.
- ◇ De producción, que contiene estrategias y herramientas para el procesamiento de información, realización de ejercicios o resolución de problemas.
- ◇ De exhibición, en donde se socializan y difunden los productos de aprendizaje, los logros personales, los comentarios a la producción de otros.

Para Chan (2004), “la gestión de un ambiente de aprendizaje supone el diseño de los entornos que lo estructuran, y cada uno de ellos cubre funciones distintas en la práctica educativa”. Con base en estas premisas, en el SUV se han generado procesos y formatos que orientan el diseño de los cursos en línea. Se han definido también las dos figuras básicas necesarias para este diseño: el experto disciplinar o en contenidos, y el asesor pedagógico o diseñador instruccional.

Una vez que un curso ha sido diseñado, se dispone en una plataforma digital y los docentes asignados dan continuidad a la mediación prefigurada, mediante acciones concretas en los cuatro entornos ya mencionados. A través de estos, el docente proporciona la información y las referencias complementarias que los estudiantes solicitan o que él considera necesarias, fomenta el trabajo colaborativo y cooperativo, retroalimenta a los estudiantes respecto a los productos que depositan en alguno de los espacios de exhibición, y evalúa y califica los citados productos. A este aspecto de la mediación, Chan (2004) la denomina gestión

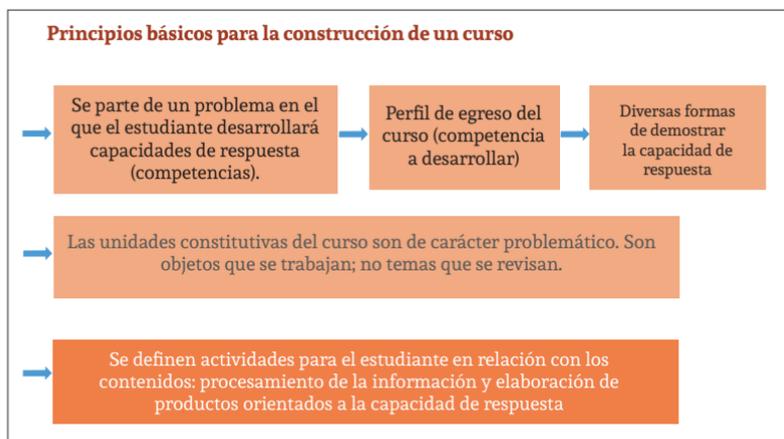
del aprendizaje: “la gestión del aprendizaje supone interacciones dentro del ambiente. Independientemente de la planeación, independientemente del diseño, la vivencia, la ejecución de lo previsto, es un proceso en el que la gestión del docente es mediación para que los educandos aprendan” (p. 10).

Como parte del diseño de cursos en línea, el SUV pretende que, a lo largo del ciclo escolar, en academia con sus pares, el docente evalúe resultados y proponga modificaciones al diseño original. Mediante este mecanismo se busca la adecuación del diseño a las características y necesidades reales de los estudiantes, la actualización constante de contenidos y recursos informativos y la apropiación del diseño por parte de los profesores.

El diseño de los cursos en el SUV se hace desde el modelo curricular por competencias y la estrategia del aprendizaje basado en proyectos; esta estrategia se complementa con otras, tales como el análisis de casos y la resolución de problemas.

En Chan y Tiburcio (2000) se explican los principios básicos para la construcción de los cursos del SUV, como puede verse en la siguiente figura.

Figura 3. Principios básicos para el diseño de cursos del SUV



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a estos principios, la estructura de cada curso se fundamenta en una competencia específica a desarrollar por parte de los participantes, que a su vez nace de las competencias genéricas enunciadas en el perfil de egreso del programa al que dicho curso o asignatura pertenece. Una vez definidos: la estructura con la citada competencia, un producto final (significativo, satisfactorio y útil para el estudiante) que la pone en evidencia, y los contenidos necesarios, se elabora una guía de aprendizaje que contiene las actividades. En el planteamiento de estas, se tienen, como criterios de calidad, el desarrollo de la autogestión, la participación, la creatividad y la búsqueda de significado. A lo largo de todo el proceso de diseño se tiene en cuenta el tratamiento comunicativo, con la intención de cuidar la parte afectiva y motivacional, así como garantizar la precisión, concisión y claridad de los mensajes.

Desde la propuesta pedagógica de Freire, Gomez (2005) afirma que la planeación pedagógica orienta la lectura del mundo, la comprensión crítica de este (incluyendo la esfera digital) y la autonomía para el trabajo. Con base en la perspectiva freiriana, un proyecto educativo en la web debe involucrar a la comunidad participante, y esta construcción colectiva implica el diálogo y el conflicto; la explicitación de intenciones y las acciones concretas. En estos proyectos educativos, la mediación pedagógica y el diseño educativo tienen un lugar destacado.

Gomez (2005), retomando a autores como Martín-Barbero, Soares, Sousa y Gutiérrez, considera la mediación como un proceso de identificación de las situaciones (acciones, tecnologías y circunstancias) del ser y vivir de las personas en un cierto tiempo y espacio; este conocimiento permite o facilita la procuración del acto educativo mediante contenidos y actividades de aprendizaje adecuados. En el proceso de diseño se definen temáticas, contenidos y estrategias de lenguaje; se plantean estrategias de

aprendizaje que fomenten el autoaprendizaje, el interaprendizaje y la construcción del propio texto; con un tratamiento comunicativo que haga comprensibles los textos, que establezca un ritmo, que provoque y que promueva la variedad. Este diseño educativo tiene como meta la participación, la creatividad, la expresividad y la racionalidad.

Al hablar de diseño de cursos en línea, Gomez hace diferencia entre el diseño instruccional y el diseño educativo:

a) *El diseño instruccional* tiene como fuentes teóricas el conductismo, las ciencias cognitivas y la psicología del procesamiento de la información, y se refuerza con contribuciones de la mercadotecnia, la informática y el ámbito de los negocios y la educación corporativista. Este tipo de diseño, de acuerdo a sus adeptos, permite “integrar nuevos conocimientos, transferirlos y generalizarlos a otras situaciones, consolidando estrategias de pensamiento y acción que facilitan nuevos aprendizajes” (Gomez, 2005, p. 133). Con este enfoque, el diseñador instruccional anticipa comportamientos y define el proceso educativo; sigue una secuencia general de planificación mediante pasos específicos.

La contribución del constructivismo y las teorías holísticas a este modelo instruccional, ha producido diseños de cursos en línea más flexibles y más cercanos a un diseño educativo.

b) *El diseño educativo* que se propone a partir de la pedagogía freiriana se centra considera en las personas en situación, y en los cambios sociales. El diseñador educativo parte del conocimiento de una realidad, que estará “interpenetrando” los cursos para que los estudiantes descubran la propia y la exploren. Este diseñador construye el proyecto pedagógico en un diálogo interdisciplinar con psicólogos, administradores, programadores, comunicadores y técnicos en informática. El guión didáctico surgido de este diálogo, pretende superar la segmentación, el verbalismo, el dogmatismo y el conocimiento sustentado en el sentido común.

Comparando los principios y procesos del modelo de diseño educativo del SUV y del modelo de Freire, identifiqué coincidencias tales como el punto de partida del diseño (la realidad, una problemática), el interés en fomentar la creatividad y la participación, y la consideración de las personas como centro o eje de todo diseño. También es similar la participación de un equipo de expertos en diversas disciplinas durante el proceso de diseño. Por otra parte, aunque ambos modelos se pronuncian por un diseño más educativo que instruccional, el del SUV tiene características instruccionales, tales como la anticipación de comportamientos o desempeños.

Los círculos de cultura: un camino para la mediación educativa

Ante la realidad brasileña del siglo XX, Freire propuso su pedagogía liberadora, con la intención de transformar a sectores analfabetos y no participativos de la sociedad, en un pueblo que puede optar y decidir a través de la participación crítica (Freire, 1997). Para llegar a la concreción de esta visión educativa, puso en práctica un método activo que parte del debate acerca de situaciones desafiantes y existenciales para el grupo participante. Este método activo, dialogal y participante se materializó en los círculos de cultura.

Los círculos de cultura se conforman por grupos de personas en los que el profesor actúa como un coordinador de debates y facilitador del diálogo, y los estudiantes como participantes. El objetivo del debate es tematizar y llegar a los temas-problemas que por su carga existencial demandan desvendar la razón de ser por medio del diálogo, la aclaración o la explicación de estas situaciones problemáticas que el grupo experimenta o percibe, así como de sus nexos. La comprensión crítica de las situaciones y su causalidad, lleva al grupo a la búsqueda conjunta de acciones. Freire (1997) considera que “Toda comprensión corresponde

entonces, tarde o temprano, a una acción” (p. 102). En la medida en que la comprensión de la causalidad sea profunda, la conciencia y la acción correspondiente, serán críticas.

Los círculos de cultura implican redes, ya que en estos círculos los seres humanos se relacionan interactuando a través del diálogo y el debate. Gomez (2005), con base en el pensamiento de Freire y su metodología, habla de redes en esta época de globalización que supone la idea de red mundial interconectada y abierta siempre a otras conexiones. La autora, de entre diversos modelos reticulares, destaca las redes rizomáticas, en las que las relaciones y las conexiones se dan en todos los sentidos, privilegiando la descentralización y la no linealidad en los procesos de construcción y aprovechamiento del conocimiento.

Teniendo en mente el método de la pedagogía freiriana expresada en el párrafo anterior, se hace enseguida un análisis de las comunidades de aprendizaje, que en el modelo educativo del SUV se presentan como elemento central.

Para el Sistema de Universidad Virtual, las comunidades de aprendizaje surgen en el contexto actual como una estrategia para favorecer el aprovechamiento común del conocimiento y la equidad en las condiciones de acceso al mismo. Estas comunidades están conformadas por personas que se organizan con fines y necesidades comunes. Un sistema virtual, por sus características, puede favorecer la creación de un buen número de estas comunidades. La primera condición para que estas funcionen es la comunicación que debe darse en ellas mediante un lenguaje y una cultura comunes.

Las comunidades de aprendizaje, de acuerdo al modelo del SUV, se caracterizan por su apertura, flexibilidad y capacidad de enfrentarse a lo incierto, así como por su conciencia social y la búsqueda de la democracia. Esta última implica procesos participativos y significativos.

Observo que las comunidades de aprendizaje descritas tienen coincidencias con los círculos de cultura en cuanto a la relación entre los participantes: en ambas organizaciones éstos tienen necesidades en común a las que responden como grupo generando, compartiendo y aprovechando conocimiento significativo a través de una participación activa y democrática.

Consideraciones finales

Retomando los propósitos de este escrito y los cuestionamientos que lo motivaron, podríamos afirmar que existen muchas similitudes entre el modelo educativo del SUV y la pedagogía de la virtualidad (Gomez, 2015). Existen también aspectos diferenciadores. A lo largo del texto se han ido señalando ambos; sin embargo, se mencionan de nuevo, a manera de síntesis y respuesta a la primera pregunta: ¿Cuáles son las coincidencias entre el modelo educativo del SUV y la pedagogía de la virtualidad?

Coincidencias

- ◇ Creen factible mantener, en la virtualidad, los dos compromisos fundamentales de la educación: el aspecto cognitivo y el compromiso social.
- ◇ Ofrecen una perspectiva de educación diferente a la visión bancaria.
- ◇ Consideran que el docente y el diseño educativo deben ser problematizadores.
- ◇ Tienen la visión del aprendizaje como un proceso en comunidad.
- ◇ Ven las TIC como un medio cultural que facilita la comunicación y la construcción de redes.
- ◇ El proceso de diseño es similar, ya que se definen contenidos y estrategias de aprendizaje para el autoaprendizaje, el interaprendizaje y la producción propia.

- ◇ El punto de partida del diseño es la realidad, es decir, una problemática o situación real.
- ◇ En el centro o eje de todo diseño están las personas.
- ◇ En el diseño educativo participa un equipo de expertos en diversas disciplinas.
- ◇ Tienen como propósito desarrollar en los estudiantes la responsabilidad de sí mismos.
- ◇ Enfatiza el saber contextualizado.
- ◇ Cuidan el tratamiento comunicativo para hacer comprensibles los textos.
- ◇ El diseño educativo fomenta la participación y la creatividad.
- ◇ Los círculos de cultura de Freire y las comunidades de aprendizaje del SUV consideran de forma similar la relación entre los participantes.

En cuanto a la segunda pregunta que se refiere a la vigencia y factibilidad de una mediación docente mediante una práctica dialógica, cabe reflexionar en dos cuestiones. Por una parte, vivimos grandes problemas mundiales que se exponen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU y que demandan la atención de las instituciones educativas. Sin embargo, la tendencia en las prácticas formativas se orienta más hacia lo que Gomez considera “diseño instruccional”, en el que se enfatizan los contenidos breves, las tareas con calificación automática inmediata y el trabajo individual. Ante esta realidad, es necesaria una pedagogía que, mediante el diálogo con otros, lleve a la conciencia crítica de los problemas globales y, en consecuencia, a su atención comprometida con un diseño educacional (Gomez, 2004).

En resumen, la figura del docente mediador que promueva esta reflexión conjunta sigue siendo fundamental. Hacerlo posible en la presencialidad y en la virtualidad implica una revisión auto-crítica por parte de instituciones y docentes, y la planeación de

acciones que conduzcan a un paulatino acercamiento a esta propuesta emancipadora.

Referencias

- Chan Núñez, M. (2004). "Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales". *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf
- Chan Núñez, M. y Tiburcio, A. (2000). "Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo". *Innova*, UdeG. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U1-2Chan-Tiburcio.pdf>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XIX.
- . (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. São Paulo: Paz y Tierra.
- Gomez, M. V. (2016). *Autonomía e innovación pedagógica*. Rosario: Mimeo.
- . (2012). *Visión de la educación en red más allá de la distancia*.
- . (2015). *Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação*. São Paulo: Loyola.
- . (2005). *Educación en red: una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: UdeG.
- Moreno Castañeda, M. (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1874>
- Moreno Castañeda, M., y Pérez Alcalá, M. del S. (Coords.)- (2010). *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.
- Ruiz Aguirre E., Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R., y Sánchez Guzmán, P. (2021). "Enfoque epistémico de la mediación como instrumento para la colaboración en ambientes virtuales". En *Mediaciones en entornos virtuales*. Guadalajara: UdeG. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3865/3/Mediaciones-en-entornos-virtuales.pdf>

Sobre las autoras

Margarita Victoria Gomez. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Maestra y Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Postdoctorados en: Educación y Salud (USP); Estudios Culturales (PACC/UFRJ) e investigadora en el Núcleo de Investigaciones en Relaciones Internacionales (Nupri/USP).

Martha Yolanda Espinosa Barrera. Licenciada. Maestría en Gestión y Desarrollo Social. Actúa en el Sistema de Universidad Virtual Universidad de Guadalajara, México.

Rosa Elena Richart Varela. Maestra y Profesora de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones. Universidad de Guadalajara, México.

Josefina López Huerta. Licenciada en Educación del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México.

Leticia García Cardona. Licenciada en Desarrollo Educativo del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México.

Paulina Sánchez Guzmán. Licenciada en Desarrollo Educativo Institucional. Profesora-investigadora. Sistema de Universidad Virtual Universidad de Guadalajara. México.

Irma de Jesús Miguel Garzón. Profesora de Matemáticas – Bachillerato e Ingeniería. Modalidad híbrida. Puebla, México.

María del Carmen Coronado Gallardo. Profesora-investigadora. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. México.

Anexo

1. 1. Principios de la educación popular – Valorizando la vida cotidiana, los procesos socioculturales y el sujeto de la praxis.

2. Teoría proveniente de las prácticas educativas, dialógicas, críticas, emancipadoras y rizomáticas.

3. La Red como rizoma y en el diseño educacional como espacio y estrategia de aprendizaje de sujetos de la praxis.

DIMENSIONES DE LA PEDAGOGÍA DE LA VIRTUALIDAD

1. Filosófica: educación como comunicación y diálogo implica conexiones; permanencia -cambios, desterritorializaciones.

2. Ontológica: por la voluntad de entrar en la red; como búsqueda de la dimensión humana, el hombre y la mujer se movilizan en diversas esferas. La acción del educador y el inédito viable en acción.

3. Antropológica: en la práctica se utiliza de una caja de herramientas (correo, fotos, chats, AVA, plataformas, IA) para hacer y rehacer el propio texto; territorio digital como lugar del hacer.

4. Gnoseológica: otros lugares de aprendizaje más allá de la escuela (aprendizaje dialógico y rizomático); comunidades de aprendizaje.

5. Subjetividad: proceso que ocurre en el encuentro consigo mismo y con los otros, no es centrado, sino múltiple y contradictorio.

6. Político-pedagógica : internet, como dispositivo pedagógico planetario, promueve autonomía, crítica, producción y responsabilidad.

7. Ético-estética: en la cultura virtual; la sensibilidad, las modulaciones, el tono y el ritmo en el acto de conocer, diseñar y crear.

8. Tecnológica: los dispositivos tecnológicos en los espacios virtuales; la flexibilidad, las actividades síncronas y asíncronas con soporte también del *software* libre para la interactividad y el diálogo.

9. Rizomática: el rizoma se expande; relaciona dimensiones otras; toma distancia de los determinismos. Opera también en círculos **digitales**; en la conectividad; en la heterogeneidad, en el devenir, en la cartografía, en las multiplicidades, en las rupturas a-significantes y en la producción.

Fuente: M. V. Gomez (2004, 2005, 2015).

Nuevas territorialidades físicas y culturales fueron abiertas y cabe a la comunidad educativa asumir la responsabilidad de hacerlas más inclusivas y solidarias. Los textos de este libro presentan una cartografía de saberes que contribuyen con la sistematización de experiencias importantes al “dar voz” a los estudiantes/asesores. Narrativas relacionados a una realidad educativa cada vez más compleja y desafiadora son observadas por las autoras, narrativas que se abren para la crítica, la creatividad y la transformación, respetando la diversidad y la pluralidad de ideas.

La educación ocurre más allá de la universidad. Y, si es en el diálogo y la comunicación donde los hombres y las mujeres se hacen posibles, el lenguaje es un camino viable para la ciudadanía. Con eso, la competencia política del para qué, el con qué, para quién, con quién y contra quién, es constitutiva del acto de educar y nos invita a (re)pensar la pedagogía.

ISBN: 978-65-994455-3-8

TC



9 786599 445538