

Revista mexicana  
de bachillerato a distancia

ISSN: 2395-9800  
ISSN-E: 2007-4751

Número 26

---

Año 13, agosto de 2021  
Segundo semestre

Universidad Nacional Autónoma de México



Editorial

El editor

1

---

Artículo por invitación

Para leer más y mejor CommonLit es una opción

Gema Jara Arancibia

5

---

Video por invitación

La herramienta de analítica de YouTube

Daniela Guerra

14

---

Proyectos y programas

Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a Distancia para Jóvenes y Adultos de UNAD: una apuesta para la educación permanente

Lily Johana Tibavija Rodríguez, Diana Katherine Alonso Duarte, Edwin Alejandro Cortes Aristizabal, Andrea Estefanía Florián Bernal

16

---

Experiencias de bachillerato a distancia

Experiencia de docentes de las diferentes modalidades de bachillerato de la UAS ante la pandemia por COVID-19

Mireya Guadalupe Sánchez Santos, Araceli Torres Domínguez

28

Uso de preguntas detonadoras como eje conductor del proceso de aprendizaje

Romana Martínez Silva, Liliana Vázquez González

35

Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de Recursos didácticos digitales en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Martha Edith Arjona Gordillo, Chadwick Carreto Arellano, Macarena Blando Chávez

45

Evaluación de recursos didácticos digitales del nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Martha Edith Arjona Gordillo, Macarena Blando Chávez, Chadwick Carreto Arellano

51

---

Reflexiones académicas

Pandemia, docencia y tecnología

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

58

---

Presencia de IRRODL en la RMBD

Mejora de las relaciones intergrupales a través del contacto en línea

Meital Amzalag, Noa Shapira

62

---

### Novedades y entrevistas

Planear en la incertidumbre, definiendo nuevas rutas para garantizar la educación. Entrevista al maestro Juan Carlos Flores Miramontes, secretario de Educación de Jalisco

Lucila Rivera Martínez

83

El Portal Educativo META de Paraguay Educa: su desarrollo y propuesta de valor

Sascha rosenberger

88

---

### Reseña de libros, revistas y eventos

Reseña del libro *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*

Ernesto Priani Saisó

92

Reseña de *Una calamidad educativa: aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19*

Guadalupe Vadillo

95

---

### Testimonios de la RMBD

El diseño de contenido, una visión desde la perspectiva de los expertos en contenido

Carlos Arturo Panales Guerrero, Oliverio Ramírez Juárez, Fátima Ramírez Torres

98



## Resumen

Con las voces, imágenes e ideas de sus colaboradores, la RMBD cumple una vez más con su propósito de ser un espacio para el encuentro de la comunidad docente y de investigación que participa en el desarrollo y fortalecimiento del bachillerato a distancia. Con dicho ánimo de diálogo, quienes colaboramos en el número 26 de la *Revista* esperamos que para los lectores sea de provecho en su actividad diaria en pro del conocimiento y la educación.

**Palabras clave:** educación a distancia; bachillerato; México

## Abstract

With the voices, images, and ideas of its collaborators, the RMBD once again fulfills its purpose of being a space for the meeting of the teaching and research community that participates in the development and strengthening of the distance high school. In this spirit of dialogue, those of us who collaborate in the number 26 of the Journal hope that for readers it will be of benefit in their daily activity in favor of knowledge and education.

**Keywords:** distance education; high school; Mexico

Desde 2009, hace ya 12 años y con 26 números, más una primera edición especial que inauguró esta publicación, la *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia (RMBD)* ha publicado reflexiones y compartido experiencias sobre el bachillerato a distancia no solo de México, sino también de Hispanoamérica y de otros países.

Como editor de la *Revista* desde 2020 atestigüé, al igual que millones de estudiantes y profesionales de la educación de todo el mundo, cómo la educación a distancia en todos sus niveles se posicionó en un papel preponderante por las restricciones de movilidad y contacto entre la población por la pandemia de COVID-19. De ser una modalidad opcional y delimitada en el ecosistema de la enseñanza-aprendizaje pasó a ser el territorio a donde migró la educación en todas sus formas.

Es por ello que para todo aquel estudioso cuyo interés sea profundizar en el desarrollo de esta modalidad educativa en los distintos sistemas e instituciones de nuestro país y otras latitudes, más aún en la coyuntura actual, la *RMBD* es un referente, pues se ha convertido en un espacio donde tanto docentes como investigadores exponen sus ideas y mejores prácticas para llevar la educación media superior a quienes por distintos motivos, como la flexibilidad de tiempo o el confinamiento actual, deciden realizar sus estudios fuera del aula tradicional.

En su número 26, nuestra *Revista* se suma a la conversación del momento con artículos que van desde la presentación y análisis de las alternativas digitales para los estudiantes que siguen sus cursos a distancia hasta la explicación de políticas públicas aplicadas para compensar y sustituir la suspensión de clases presenciales.

El primer artículo, en la sección “Artículo por Invitación”, es una colaboración de Gema Jara Arancibia titulada “Para leer más y mejor CommonLit es una opción”. Ella es una de las desarrolladoras pedagógicas y explica cómo esta plataforma dedicada a la comprensión lectora en español e inglés ha ganado reconocimiento mundial como una herramienta didáctica a la práctica de habilidades de lectura, con un acceso de más de 20 millones de profesores, bibliotecarios, estudiantes y padres.

El “Video por Invitación”, en la sección siguiente, es una exposición de Daniela Guerra, gerente de Alianzas de Contenido para YouTube México, sobre la herramienta de analítica de YouTube que apoya a los profesores de bachillerato para mejorar los contenidos que crean y comparten con sus estudiantes; también, se presenta el canal “Mi Aula”, disponible en [youtube.com/MiAula](https://youtube.com/MiAula), una colaboración de esta plataforma con la UNESCO.

En la siguiente sección “Proyectos y Programas”, Lily Johana Tibavija Rodríguez, Diana Katherine Alonso Duarte, Edwin Alejandro Cortes Aristizabal y Andrea Estefanía Florián Bernal de Colombia presentan con su artículo “Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a Distancia para Jóvenes y Adultos de UNAD: una apuesta para la educación permanente” algunos aspectos relevantes de este programa cuyo objetivo es promover el acceso a la educación a poblaciones vulnerables que no han podido acceder al sistema educativo, atendiendo así sus necesidades y problemas de cobertura desde una perspectiva flexible y con calidad.

El apartado de “Experiencias” en esta ocasión enmarca cuatro artículos sobre prácticas y estrategias docentes en la Universidad Autónoma de Sinaloa y el Instituto Politécnico Nacional. El primero —“Experiencia de docentes de las diferentes modalidades de bachillerato de la UAS ante la pandemia por COVID-19” — de Mireya Guadalupe Sánchez Santos y Araceli Torres Domínguez presenta los resultados de un cuestionario que fue aplicado a docentes del Bachillerato Virtual (BV) de la UAS para conocer su experiencia durante la pandemia por COVID-19 y ofrecen resultados interesantes sobre el diseño de materiales y estrategias. así como en el uso de herramientas y en el apoyo o capacitación de otros profesores.

El segundo artículo “Uso de preguntas detonadoras como eje conductor del proceso de aprendizaje” de Romana Martínez Silva y Liliana Vázquez González explica la forma de trabajo a distancia en la Unidad de aprendizaje de *Filosofía I* en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional de México, donde se emplearon preguntas detonadoras para la reflexión, guía y evaluación de los aprendizajes en las secuencias didácticas implementadas a través de Google Classroom y Zoom Cloud Meeting.

“Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de recursos didácticos digitales en el IPN” de Macarena Blando Chávez, Martha Edith Arjona Gordillo y Chadwick Carreto Arellano explica el modo en que la Dirección de Educación Virtual del Instituto Politécnico Nacional en conjunto con los docentes participa en el proceso de desarrollo de estos recursos RDD, ofreciendo asesorías y revisando. Como ejemplos exponen los aspectos pedagógicos de algunos casos.

El texto que cierra esta sección es también obra de los mismos autores y se llama “Evaluación de recursos didácticos digitales del nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional”. Y ahora explican la evaluación en estos aspectos en el tenor de un “proceso de evaluación no punitivo sino constructivo para que logre hacer conciencia de que los recursos didácticos digitales no deben tener como principal razón de ser ganar puntos para promoción, sino subsanar necesidades apremiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada materia”.

Para la siguiente sección “Reflexiones académicas”, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano de Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO comenta en su artículo “Pandemia, docencia y tecnología” los principales retos y oportunidades que los profesores e instituciones educativas han enfrentado a partir de la pandemia, pues debieron “ampliar su rol docente para diseñar, adecuar y curar contenidos para sus estudiantes”; además de fortalecer “microaprendizajes” específicos que les han permitido convertir las redes sociales en redes académicas.

Como es ya una grata costumbre, en las páginas de la RMBD se publica la traducción de un artículo reciente de la *International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*. Meital Amzalag y Noa Shapira, académicas del Holon Institute of Technology, Kinneret College on the Sea of Galilee, han escrito el estudio “Mejora de las relaciones intergrupales a través del contacto en línea que analiza un programa de desarrollo profesional en línea diseñado para fortalecer las relaciones significativas y reducir estereotipos y prejuicios entre profesores de diferentes culturas en la sociedad israelí. La investigación aporta información innovadora que demuestra la manera en la que el contacto en línea (contacto indirecto) puede mejorar la convivencia social intercultural.

La entrevista del presente número estuvo a cargo de Lucila Rivera Martínez quien entrevistó al secretario de Educación de Jalisco, el maestro Juan Carlos Flores Miramontes. En esta conversación titulada “Planear en la incertidumbre, definiendo nuevas rutas para garantizar la educación”, se explican las medidas tomadas por esta entidad para mantener el servicio educativo durante la pandemia y se comentan las estrategias seguidas para compensar el aislamiento, abandono y rezago educativo.

Para la sección de “Novedades y entrevistas”, Sascha Rosenberger expone con su artículo “El Portal Educativo META de Paraguay Educa: su desarrollo y propuesta de valor” la forma en que este portal opera con un enfoque nacional en ese país, pero con estándares internacionales, pues prioriza la cocreación y el uso de recursos educativos y elementos tecnológicos de



código abierto que garantizan la oportunidad de una creación compartida con acceso gratuito, en el que hay apoyo internacional, así como de entidades privadas.

La parte de reseñas que busca mantener al día a nuestros lectores en el saber educativo con el comentario de actividades u obras relevantes presenta dos novedades editoriales.

Ernesto Priani Saisó reseña el libro *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*, “una reflexión crítica de carácter metodológico sobre instrumentos y técnicas digitales para la enseñanza en el nivel de bachillerato y universitario, con énfasis en la didáctica de la lengua, la literatura y la cultura clásica”.

El segundo título es *Una calamidad educativa: aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19* de Fernando Reimers y coautores que comenta Guadalupe Vadillo, quien describe esta obra como un libro que reúne los trabajos de investigación y asesoría de 35 estudiantes de un curso de posgrado en educación comparada e internacional de la Universidad de Harvard, realizado en nueve países durante el segundo semestre de 2020. También menciona que se presenta la ruta crítica de los autores para la elaboración de sus proyectos de políticas públicas, con ejemplos de problemáticas y recomendaciones propuestas.

El último artículo corresponde a la sección “Testimonios” y se llama “El diseño de contenido, una visión desde la perspectiva de los expertos en contenido”, cuyos autores son Carlos Arturo Panales Guerrero, Oliverio Ramírez Juárez y Fátima Ramírez Torres. Es una presentación y comentarios que sirven como preámbulo a los videos de entrevistas a expertos de las Instituciones que conforman la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia, en las que explican los aspectos que debe considerar un diseñador de contenido para incidir en el aprendizaje del estudiantado, sus competencias, el trabajo colaborativo-multidisciplinario y los criterios para evaluar la calidad de un curso virtual.

Con las voces, imágenes e ideas de sus colaboradores, la *RMBD* cumple una vez más con su propósito de ser un espacio para el encuentro de la comunidad docente y de investigación que participa en el desarrollo y fortalecimiento del bachillerato a distancia. Con dicho ánimo de diálogo, quienes colaboramos en el número 26 de la *Revista* esperamos que para los lectores sea de provecho en su actividad diaria en pro del conocimiento y la educación.

---

El editor

## Para leer más y mejor CommonLit es una opción

Gema Jara Arancibia

For more and better reading CommonLit is a choice

### Resumen

La pandemia ha sido un parteaguas en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje. Por este motivo, CommonLit se ha convertido en una gran ayuda para practicar la lectura como mecanismo de comunicación que permite la apropiación de conceptos de diversas materias y la práctica recurrente de habilidades lectoras a través de la lectura, la escritura, la argumentación -a través del diálogo- y la escucha activa. En este artículo aprenderás sobre CommonLit como plataforma de comprensión lectora en español e inglés, reconocida mundialmente como una herramienta didáctica para practicar habilidades de lectura, utilizada por más de 20 millones de profesores, bibliotecarios, estudiantes y padres.

**Palabras clave:** CommonLit, lectura; comprensión lectora; recurso educativo abierto; REA

### Abstract

The pandemic has been a watershed in the use of digital tools for learning. For this reason, CommonLit has become a great aid to practice reading as a communication mechanism that allows the appropriation of concepts of various subjects and the recurrent practice of reading skills through reading, writing, argumentation -through dialogue- and active listening. In this article you will learn about CommonLit as a reading comprehension platform in Spanish and English, recognized worldwide as a didactic tool to practice reading skills, used by more than 20 million teachers, librarians, students and parents.

**Keywords:** CommonLit; reading; reading comprehension; open educational resource; OER

## Entorno académico pospandemia

Muchos de nosotros como docentes hemos cambiado nuestros hábitos de enseñanza, y en general, de entender el entorno académico desde una mirada que quedó en el pasado y que ahora podríamos llamar tradicional, y no me refiero a las tendencias didácticas de hace décadas, si no al quehacer educativo que realizábamos hasta marzo o abril del 2020. En pocas semanas nuestra forma de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de llevar a cabo interacciones educativas con estudiantes se modificaron considerablemente. Ahora usamos el tiempo de planeación para capacitarnos en diversos conectores digitales, como Zoom, Teams y Meet, por nombrar algunos.

Asimismo, esta pandemia nos trajo la necesidad de trabajar con diversos tipos de recursos: televisión, audios, plataformas y recursos digitales. En general, los utilizamos de distintas formas, a modo de mecanismos de comunicación entre directivos, docentes y estudiantes, y como recursos para la apropiación de conocimientos de diversas asignaturas, con innumerables aprendizajes esperados, incorporados en nuestros planes de estudio.

A pesar de que en esquemas de educación no presencial, como el que nos ocupa, se han utilizado un mayor número de dispositivos televisivos, de radio, impresos y digitales. La educación presencial no los volteaba a ver y se consideraba a los sistemas de educación a distancia muchas veces como de segunda opción. Pero desde hace poco más de un año esta percepción cambió radicalmente.

Sin duda, la pandemia también ha sido un parteaguas en la impartición de la enseñanza y la percepción de la educación a distancia a manera de segunda opción quedó en el pasado. Desde el comienzo de la pandemia, con el cierre masivo de centros educativos, la forma más fácil y práctica de continuar la instrucción fue a través de estrategias de educación a distancia que, por su naturaleza, emplean distintos medios: tecnologías digitales en una gran mayoría, siendo así en los bachilleratos a distancia y abiertos del país.



Figura 1.

Aunque la variabilidad en el acceso a estas tecnologías es amplia, y hay diversas opciones, siempre son un auxiliar para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje; por ejemplo, hay jóvenes que pueden permitirse comprar una computadora y pagar la conexión a Internet, de este modo tienen más opciones para lograr los objetivos educativos de sus asignaturas, mientras que otros carecen de estas posibilidades. En estos casos, el acceso al teléfono inteligente ha sido la solución más generalizada para acceder a Internet y mantener la comunicación entre profesores, alumnos y padres, pero lo más importante es que les ofrece la opción de aprender en distintos formatos y plataformas.

Precisamente, una de las plataformas que acababa de “salir del horno” para inicios de la pandemia fue CommonLit en español. Sin embargo, en aquel momento solo tenía textos para los niveles de primaria y secundaria. Ahora, un año y medio después, afortunadamente ya contamos con una amplia biblioteca de textos informativos y literarios para el nivel de educación media superior.

CommonLit es una organización sin fines de lucro comprometida a elevar el rendimiento escolar. Su misión es proporcionar recursos de calidad para fortalecer las habilidades de lectura, escritura, argumentación y escucha activa de los estudiantes en todo el mundo.



Figura 2.

Su propuesta educativa se basa en las mejores prácticas de comprensión lectora respaldadas por la investigación educativa, bajo el paradigma metodológico de *close reading*, en inglés, o *lectura profunda*, en español. Actualmente, tenemos seguidores en distintos lugares del mundo y cuenta con más de 20 000 000 de usuarios.

La organización ha recibido diversos premios y reconocimientos. En Estados Unidos, por ejemplo, se le distinguió con el Premio a las Mejores Prácticas de Alfabetización en 2017, otorgado por la Biblioteca del Congreso de ese país, ya que cuenta con una extensa biblioteca de más de 2 000 pasajes de lectura en inglés y español. Además, CommonLit ha sido incluido en la lista de los 10 mejores sitios web educativos de 2018 por la organización Homeschool Base que publica una selección anual

que reconoce aplicaciones y sitios web excepcionales e innovadores. En 2019, se le otorgó el reconocimiento EnlightED, entregado por la Fundación Telefónica, como una de las 10 mejores plataformas educativas.

CommonLit es muy fácil de usar; las lecturas son relevantes y rigurosas; las actividades para fortalecer la comprensión lectora están, además, alineadas a estándares internacionales que pueden vincularse a los currículos de diversos países, incluyendo México, así como a pruebas internacionales o regionales que miden comprensión lectora en la población estudiantil.

La plataforma funciona con la mayoría de los dispositivos tecnológicos (Chromebook, iPad, Mac) y, lo más importante, también sirve con teléfonos celulares inteligentes, que son los más utilizados por los jóvenes mexicanos. Asimismo, el portal de CommonLit ofrece la opción de obtener lecciones también en formato PDF para que puedan trabajarse en lugares en donde falla o no existe conexión a internet.

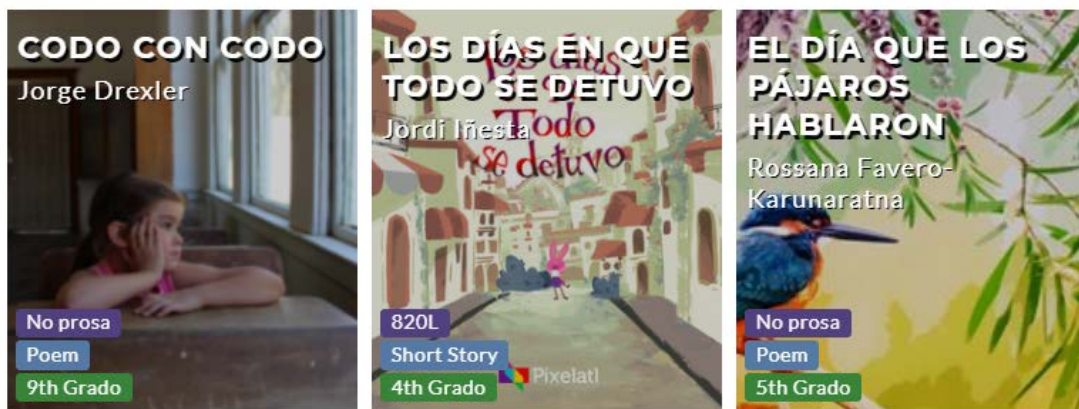


Figura 3.

### Enfoque pedagógico

CommonLit ofrece a docentes y estudiantes, desde la primaria hasta el tercer año de bachillerato, textos y actividades que permiten practicar la competencia lectora. Resultados de diversas investigaciones muestran que se logra un mejor desempeño y aprendizaje al discutir lo que se lee, con lo que se forman opiniones y defienden argumentos propios. En CommonLit se proponen diversas prácticas de lectura como base para el análisis de textos informativos y literarios que se encuentran insertos en un conjunto de comportamientos que conforman prácticas culturales auténticas, por lo que se pretende que los estudiantes doten de significado propio a lo que leen.

Por lo anterior, la biblioteca de CommonLit está formada por textos vinculados a los temas centrales que integran los programas de estudio de las diversas asignaturas del plan de estudios. Los textos favorecen modos significativos de utilizar el lenguaje con prácticas sociales que permiten ampliar la acción comunicativa y social de quien los usa.



Figura 4.

Las prácticas de lectura que se incluyen en la biblioteca son propositivas y se enmarcan en prácticas culturales e históricamente contextualizadas; asimismo, se relacionan con situaciones de aprendizaje amplias, que van más allá de los contextos escolarizados, y que permite a la población en edad de decidir su futuro profesional tener diversas miradas de opciones de vida académica y laboral.

### ¿Cómo es la plataforma de CommonLit?

En el sitio web de CommonLit <https://www.commonlit.org/es>, se encuentra alojada toda la información. Existen textos, actividades y herramientas para que cada docente asigne las actividades a sus estudiantes, de manera diferenciada, con base en las características y niveles de desempeño de cada grupo y estudiante; es decir, dentro de un mismo grupo se pueden asignar diferentes textos, por el grado de avance o por el interés de cada alumno, siguiendo el programa sugerido o definiendo sus propias rutas de avance.

En la biblioteca se presentan textos cuidadosamente seleccionados para apoyar el logro de los aprendizajes esperados, tanto para la asignatura de español y literatura, en los campos disciplinares de comunicación y humanidades, como también para distintas asignaturas curriculares de bachillerato: ciencias sociales o naturales y matemáticas.

The screenshot displays the CommonLit platform interface. At the top, there is a navigation bar with the CommonLit logo and the tagline 'El Portal de Comprensión Lectora'. Below this, there are tabs for 'EXPLORAR CONTENIDO', 'Texto', 'Recursos multimedia', and 'Guía para maestros'. The main content area features a text resource titled 'POR UN MUNDO EN EL QUE TODOS QUEPAMOS' by Atentamente, dated 2020, for 10th grade with a Lexile score of 1020. A summary box states: 'Las sociedades actuales son multiculturales y diversas. Sin embargo, muchas veces esta característica ocasiona situaciones de discriminación que puede afectar a todos. Mientras lees, reflexiona sobre la importancia de la empatía para la construcción de espacios libres de discriminación.' Below this is a section titled 'DEL "YO" AL "NOSOTROS"' with a footnote [1] discussing bullying and discrimination. To the right, there is a sidebar with 'ACTIVIDADES' including 'Anotaciones', 'Preguntas de Lectura Guiada', 'Evaluación', and 'Discusión'. A specific activity description for 'Lectura Guiada' is visible, explaining that it involves answering comprehension questions to progress through the text.

Figura 5.

Todos los textos se acompañan de actividades que favorecen la comprensión lectora de manera sistemática mediante cuatro fases principales:

- a. Actividad inicial. Cada docente puede personalizar la actividad inicial para dar un propósito específico a su lección, o bien, ofrecer un saludo para sus estudiantes. Esta actividad generalmente les sugiere sobre qué tomar notas o fijar la atención mientras leen. Pero cada docente puede cambiarla cuando asigna digitalmente una lección, y así puede modificarla o reemplazarla con una consigna personalizada para su clase, lo que permite una relación más cercana con sus estudiantes a través de la plataforma.
- b. Preguntas de lectura guiada. Las preguntas de lectura guiada sirven para identificar información específica en el texto y se ubican en los fragmentos clave para facilitar una comprensión básica del contenido. En la asignación digital del texto los docentes pueden habilitar esta opción a los alumnos que requieren de más apoyo y cuya retroalimentación es inmediata, para que ellos puedan continuar con la lectura del texto.
- c. Preguntas de evaluación. Las preguntas de evaluación están formuladas a partir de estándares internacionales de comprensión lectora alineados a los aprendizajes esperados de español. Es claro que el uso de estas no es solo para una asignatura, sino que se enfoca el lenguaje como un mecanismo de comunicación; pueden aprovecharse así en asignaturas de matemáticas, ciencias, historia, educación socioemocional, entre muchas otras del plan de estudios. Estas preguntas promueven el análisis, la interpretación y, en general, la comprensión profunda del texto. Son preguntas de opción múltiple y de respuesta corta o abierta, en donde el estudiante tiene que escribir su contestación. Esta batería de preguntas se procesa de manera automatizada alimentando una base de datos que ofrece a docentes y estudiantes información sobre su progreso, y que puede ser descargada y analizada con detalle. Sabemos que las prácticas complejas de lectura y escritura toman tiempo para su preparación y calificación. Por ello, en CommonLit cada uno de los textos tiene varios tipos de preguntas que requieren pensamiento crítico. Lleva tiempo que los

estudiantes adquieran el hábito de pensar de manera reflexiva y formular argumentos: por este motivo, se incluyen preguntas de respuesta abierta que implican mayor rigor, al pedirles que escriban un párrafo completo con su evidencia textual y análisis para respaldar su respuesta. CommonLit ofrece respuestas de ejemplo para cada una de esas preguntas, para que los profesores las utilicen cuando revisen las producciones de los alumnos. Cada docente tiene la facultad de incorporar estas preguntas o bien no hacerlo, si considera que calificarlas toma demasiado tiempo.

- d. Preguntas de discusión. Promueven un análisis crítico de los textos y además permiten la reflexión desde otros contextos para generar ambientes propicios en el diálogo entre estudiantes. Así, es posible practicar la argumentación y la escucha entre jóvenes, las cuales también refuerzan habilidades socioemocionales, tales como el respeto por las opiniones de los demás y la toma de turnos para hablar y dialogar, en un clima de respeto a las diferencias de puntos de vista.

### ¿Y para crear una cuenta?

Para utilizar CommonLit, los docentes solo deben crear su cuenta como educador completando los datos del formulario correspondiente. Una vez creada, los docentes pueden organizar diversos grupos para invitar a los alumnos a unirse a ellos mediante un código asignado para cada grupo. Ya creados los grupos, los alumnos recibirán las asignaciones de tareas con las que podrán trabajar, ya sea de manera individual, en equipos o en grupos, según lo determine cada docente. En cualquier caso, las respuestas de los alumnos se podrán registrar de manera individual, con lo cual se puede llevar un registro permanente y formativo del avance de los estudiantes. Los docentes podrán monitorear el progreso de cada estudiante y planear sus clases usando los reportes de rendimiento; también pueden asignar diferentes textos con distintas fechas en sus planeaciones de inicio de semestre y los estudiantes los recibirán en el día que los profesores lo consideren apropiado.

La plataforma CommonLit articula de manera integral el material para el docente y para el alumno a través de una interfaz de educador y una de estudiante. En la vista de educador, el docente puede acceder a la Biblioteca y al Panel de Control, en el cual puede asignar tareas, revisar el progreso de los estudiantes y administrar sus clases. Los procesos de aprendizaje y de evaluación están correlacionados de manera permanente y en cada pregunta planteada en los textos puede realizarse un análisis del progreso de los alumnos.

Confiamos que esta plataforma cautivará a los docentes, pues hay contenido original y relevante para todas las asignaturas. Tomamos muy seriamente la curación de los contenidos y más de 50 % de los textos en la biblioteca son de autores hispanos. La biblioteca posee obras de Horacio Quiroga, Sor Juana Inés de la Cruz, José Martí, María Elena Walsh, Antonio Machado, Rubén Darío y Alma Flor Ada, entre otros escritores.

### ¿Y los estudiantes?

La vista de Estudiante permite acceder a las tareas asignadas por el docente, analizar su progreso y leer cualquier texto de la biblioteca. Es esencial que los estudiantes aprendan a leer y escribir sobre textos complejos. Usando la herramienta de



Anotaciones, pueden resaltar en distintos colores o bien tomar notas mientras completan una lección y cada docente puede ver sus notas y dejar comentarios, en forma individual, de forma que el resto de la clase no tiene acceso a estas observaciones.



Figura 6.

Los estudiantes también pueden escuchar el audio de los textos de la biblioteca y de las actividades, tanto en español como en inglés. En español, esta opción se recomienda para jóvenes que tienen algún problema de visión o que tienen mejor retención al escuchar. También les ayuda a quienes requieren una lectura más clara pues todavía presentan dificultades en su lectura en voz alta. En inglés, se recomienda para seguir la lectura y enfocarse en la pronunciación de palabras. Incluso, en ambas lenguas, se puede escuchar a distintas velocidades para practicar la pronunciación de una segunda lengua.

Se puede ampliar el vocabulario al usar el g en cada texto, que contiene palabras de vocabulario relevantes académicamente, y que están definidas para promover una mayor comprensión. De esta manera, todas las actividades de CommonLit integran las cuatro habilidades lingüísticas ya mencionadas: leer, escribir, hablar y escuchar.

### ¿Qué ofrece CommonLit para el futuro?

Es una plataforma de reciente creación, pero cada año va mejorando y cada semana sube nuevos textos a la biblioteca. Para este ciclo escolar, se ofrecen diversas lecturas con sus respectivas actividades para los tres años de educación media superior, además de las herramientas mencionadas anteriormente.

Hace un año y medio se consideraba la educación a distancia, muchas veces, solo para quienes no podían acceder a la educación presencial. Por fortuna, esta percepción ha cambiado radicalmente. Ahora, los medios de comunicación y el aprendizaje a distancia se reconocen en el mundo entero. Hoy por hoy, todos los actores educativos aprecian el potencial de los medios de comunicación porque dejaron de ser una vía secundaria para convertirse en la vía principal en el logro de aprendizajes.

Para leer más y mejor CommonLit es una opción

Una vez más en CommonLit estamos haciendo historia en beneficio de la población. Recordemos que nuestros modelos abiertos o a distancia nacen y se consolidan, precisamente, para apoyar a población que no podía educarse de otra forma.

¡Los esperamos!

<https://www.commonlit.org/es>

Facebook: CommonLit Español

Twitter: @CommonLitES

## Referencias

Ad Hoc Analytics, LLC, CommonLitdigital: Evidence of Effectiveness. (2019). <https://bit.ly/3BuAOrK>

Ad Hoc Analytics, LLC, CommonLitdigital: Evidence of Effectiveness. (2021). <https://bit.ly/3Dx0rtu>

Seminario Fernando Reimers para el lanzamiento del libro Audacious Education Purposes. (2020, mayo 2020).  
<https://bit.ly/3Dwy2DV>

---

Dra. Gema Jara Arancibia

CommonLit

gema.jara@commonlit.org

## La herramienta de analítica de YouTube

Daniela Guerra

YouTube analytics tools

### Resumen

El propósito de este video es presentar la forma en que la herramienta de analítica de YouTube apoya a los profesores de bachillerato para que mejoren los contenidos que crean y comparten con sus estudiantes. Se detalla la información que YouTube Studio aporta en los rubros de descripción general, alcance, participación y público. Además, se presenta el canal “Mi Aula”, disponible en [youtube.com/MiAula](https://youtube.com/MiAula). En colaboración con la UNESCO, se lanzó este canal que reúne contenido educativo alineado al plan de estudios de secundaria y bachillerato. Para el caso de bachillerato, se siguió el Marco Curricular Común: existen secciones para cada semestre y dentro de ellas, playlists con el contenido para cada materia.

**Palabras clave:** YouTube; analíticas; MiAula

### Abstract

This video is aimed at presenting ways in which YouTube analytic tools help high school teachers improve the content they develop and share with their students. It highlights the information that the tabs of YouTube Studio provide in terms of overview, reach, engagement, and audience. It also introduces the channel “Mi Aula”, available at [youtube.com/MiAula](https://youtube.com/MiAula). It was developed in collaboration with UNESCO. It is a collection of educational resources aligned to the middle and high school programs. In the case of high school, it follows the Marco Curricular Común. There are sections for each semester with playlists for each individual course.

**Keywords:** YouTube; analytics; MiAula

Video disponible en: [https://youtu.be/ORpesh\\_Y1Lk](https://youtu.be/ORpesh_Y1Lk)



---

Mtra. Daniela Guerra

YouTube México

[danielae@google.com](mailto:danielae@google.com)

ORCID: [0000-0002-0326-2028](https://orcid.org/0000-0002-0326-2028)

## Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a Distancia para Jóvenes y Adultos de UNAD: una apuesta para la educación permanente <sup>Lily</sup>

Johana Tibavija Rodríguez, Diana Katherine Alonso Duarte, Edwin Alejandro Cortes Aristizabal, Andrea Estefanía Florián Bernal

---

Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a Distancia para Jóvenes y Adultos of UNAD: a commitment to permanent education

### Resumen

En este artículo se presentan algunos aspectos relevantes del programa de Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato a Distancia para jóvenes y adultos de la Universidad Nacional Abierta ya Distancia (UNAD), adscrito al Sistema Nacional de Educación Continuada (SINEP) Colombia del Vicerrectorado de Rectores. Oficina de Desarrollo Regional y Extensión Comunitaria (VIDER). En este sentido, cabe señalar que el objetivo principal del programa es promover el acceso a la educación a poblaciones vulnerables que no han podido acceder al sistema educativo, permitiendo así dar respuesta a las diversas necesidades y problemas de cobertura desde una perspectiva flexible. y propuesta de calidad.

**Palabras clave:** alfabetización; flexibilidad; cobertura; accesibilidad; oportunidad

### Abstract

This article presents relevant characteristics of the program Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato a Distancia aimed at young people and adults of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia. This university is part of the Sistema Nacional de Educación Continuada (SINEP, national system of continuing education) in Colombia, which depends of the Vicerrectorado de Rectores, Oficina de Desarrollo Regional y Extensión Comunitaria (VIDER). The main objective of this program is to foster educational access to at-risk populations who have not had access to the educational system. In this way, it solves various needs and coverage problems through a flexible perspective and a high quality proposal.

**Keywords:** literacy; flexibility; coverage; accessibility; opportunity

## Introducción

La educación durante los últimos años se ha preocupado por posibilitar procesos de enseñanzas y aprendizajes oportunos y de calidad para los diferentes sujetos que en ella intervienen. Aunque los retos que demanda para una verdadera atención a la diversidad son mayores, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) priorizar en la construcción de un enfoque de educación inclusiva se constituye como uno de los principios fundamentales en materia de formulación e implementación de propuestas cuyo fin es promover procesos educativos afines con las particularidades, formas de ser y estar de los sujetos que son parte de alguna población en específica.

Como principio básico, la educación inclusiva ha ido posicionándose como un modelo eminente para la potenciación y valoración de la *diversidad*, además de “promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos” (MEN, 2013, p.4). Así pues, uno de los aspectos claves de la educación inclusiva es la atención a la diversidad, donde se persigue de forma austera una educación para todas y todos, siguiendo esta línea de pensamiento el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos del Sistema Nacional de Educación Permanente (SINEP).

Este sistema adscrito a la Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria se destaca por su misión de desarrollo de procesos formativos para las poblaciones que, por situación personales o familiares han desertado del sistema educativo formal y asumen el reto de continuar o realizar sus estudios a través de un Modelo Educativo Flexible (MEF) que responda a sus necesidades y realidades contextuales (CDSNEP, 2019, 10 de julio). El programa busca responder a la problemática de cobertura y calidad educativa de poblaciones que presentan situaciones como precariedad devenida de bajos ingresos económicos, jornadas laborales continuas, reprobación de años lectivos, vulnerabilidad y condiciones de discapacidad.

En este programa se encuentran matriculados en los diferentes Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) o ciclos académicos de los diferentes períodos académicos, una gran diversidad de poblaciones; por ejemplo, estudiantes jóvenes y adultos, con diversas condiciones de tipo sociodemográfico, familiar, clínico, entre otras. El Ciclo I comprende la alfabetización básica primaria de los grados 1, 2 y 3. El Ciclo II por su parte lo correspondiente a los grados de primaria 4 y 5. El Ciclo 3 abre la formación básica secundaria con los grados 6 y 7, los cuales se continúan en el Ciclo IV con los grados 8 y 9. En el Ciclo V se comienza con la educación media con el grado 10 y finaliza con el Ciclo VI que implica la finalización del proceso formativo de la educación media con el grado 11.

En efecto, el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos se representa como un escenario que posibilita oportunidades para abordar estrategias desde un sentido crítico; y también como un escenario que dimensiona la realidad de los grupos poblacionales a partir de un modelo de educación virtual, a distancia y flexible, precisamente por el tipo de herramientas tecnológicas de las cuales hace uso, los recursos que ofrece el campus virtual y sobre todo, los procesos de autogestión y autorregulación que procura promover en los estudiantes matriculados en el programa.

## Origen del Programa de Alfabetización Educación Básica y Media Para Jóvenes y Adultos de la UNAD y población estudiantil

Según el Acuerdo número 24 de julio de 1999 se aprueba el Programa de Bachillerato Diversificado a Distancia para Adultos, el cual busca dar cumplimiento a lo establecido por la Ley 30 de 1992. Este programa fue diseñado y sustentado por la Vicerrectoría de Educación Comunitaria y Desarrollo Regional y definido por el Consejo Académico el 6 de abril de 1999 como “una propuesta educativa que apunta en primer lugar hacia el fortalecimiento del sistema educativo colombiano, en segundo lugar a la articulación de la educación media con el trabajo y la universidad y en tercer lugar a que contribuye a la democratización de la vida escolar de la población colombiana” (Acuerdo número 24 de julio de 1999, p.1).

Así el Programa “responde a la problemática de cobertura y calidad educativa de poblaciones con bajos recursos económicos, jornadas laborales continuas, reprobación de años lectivos y situaciones de vulnerabilidad” (UNAD, 2021a). En aras de responder a una educación inclusiva, está dirigido a jóvenes, adultos y personas mayores, pertenecientes a “poblaciones que históricamente no han tenido acceso dentro del sistema educativo en Colombia, tales como: campesinos, desplazados por la violencia, reinsertados, madres cabezas de familia, personal vinculado a las fuerzas militares, minorías étnicas, empleadas del servicio doméstico, obreros, amas de casa, población carcelaria, personas con discapacidad, entre otras” (UNAD, 2021b, p.39).

En los últimos tres años, proyectos de alto impacto como “Maestro Itinerante” han asumido su presencia en 28 departamentos y 290 municipios, cuyas geografías no han sido un impedimento para llevar la escuela y la educación a las regiones desde una modalidad abierta, flexible y a distancia. Desde sus inicios y hasta el año 2019 se han atendido a 7 781 beneficiarios y en la actualidad se forma a 2 800 beneficiarios más. Para el año 2020, el SINEP crece a 6 720 estudiantes de poblaciones vulnerables, deportistas de alto rendimiento, personas con extraedad, adultos mayores, excombatientes y reincorporados de todo el país. Si bien es posible la matrícula individual a través de plataforma virtual, los impactos más potentes son resultado de convenios con instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, centrales y entes territoriales.

## Malla curricular del programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a distancia para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia

De acuerdo con la normatividad vigente, el programa se organiza en seis Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) dando alcance al Decreto 1075 del año 2015. Estos ciclos se dividen en dos grandes grupos, los cuales se establecen de acuerdo con su duración, ciclos anuales y ciclos semestrales y cada uno de ellos con su correspondiente grado de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 del año 1994, dicha información se evidencia en la malla curricular de la Figura 1. Así para los ciclos anuales se presentan los ciclos I (Alfabetización) con oferta de cinco cursos, ciclo II (básica primaria), ciclo III y ciclo IV (básica secundaria) con oferta de seis cursos para cada caso con un tiempo de duración de 40 semanas que corresponden a 800 horas de trabajo anual.



Sistema Nacional de Educación Permanente  
Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a distancia para jóvenes y adultos de la UNAD

| CICLOS ANUALES   |  |  |  | CICLOS SEMESTRALES   |  |
|--|--|--|--|--|--|
| CICLO I  | CICLO II   | CICLO III  | CICLO IV   | CICLO V  | CICLO VI   |
| 300<br>Matemáticas<br>Alfabetización   | 300<br>Matemáticas<br>BÁSICA PRIMARIA  | 300<br>Matemáticas<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>Matemáticas<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>Matemáticas<br>EDUCACIÓN MEDIA  | 300<br>Matemáticas<br>EDUCACIÓN MEDIA                        |
| 300<br>*****Español<br>Alfabetización  | 300<br>*****Español<br>BÁSICA PRIMARIA   | 300<br>*****Español<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>*****Español<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>*****Español<br>EDUCACIÓN MEDIA   | 300<br>*****Español<br>EDUCACIÓN MEDIA                       |
| 300<br>***Ciencias Naturales<br>Alfabetización   | 300<br>***Ciencias Naturales<br>BÁSICA PRIMARIA  | 300<br>***Ciencias Naturales<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>***Ciencias Naturales<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>***Ciencias Naturales<br>EDUCACIÓN MEDIA                                | 300<br>***Ciencias Naturales<br>EDUCACIÓN MEDIA              |
| 300<br>**Ciencias Sociales<br>Alfabetización   | 300<br>**Ciencias Sociales<br>BÁSICA PRIMARIA  | 300<br>**Ciencias Sociales<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>**Ciencias Sociales<br>BÁSICA SECUNDARIA  | 300<br>***Ciencias Políticas y económicas<br>EDUCACIÓN MEDIA                   | 300<br>***Ciencias Políticas y económicas<br>EDUCACIÓN MEDIA |
| 300<br>*Competencias Ciudadanas<br>Alfabetización  | 300<br>*Competencias Ciudadanas<br>BÁSICA PRIMARIA   | 300<br>*Competencias Ciudadanas<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>*Competencias Ciudadanas<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>Filosofía<br>EDUCACIÓN MEDIA  | 300<br>Filosofía<br>EDUCACIÓN MEDIA                          |
|  | 300<br>Inglés<br>BÁSICA PRIMARIA   | 300<br>Inglés<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>Inglés<br>BÁSICA SECUNDARIA   | 300<br>Inglés<br>EDUCACIÓN MEDIA   | 300<br>Inglés<br>EDUCACIÓN MEDIA                             |
|  |  |  |  | 300<br>Tecnología e Informática<br>EDUCACIÓN MEDIA                             | 300<br>Tecnología e Informática<br>EDUCACIÓN MEDIA           |
| 40 SEMANAS- 800 HORAS DE TRABAJO ANUAL   |  |  |  | 22 SEMANAS- 440 HORAS DE TRABAJO SEMESTRAL                                     |  |
| <b>PROYECTO TRANSVERSAL- ÁREA BÁSICA</b>   |  |  |  |  |  |
| I, II, III, IV<br>*Constitución y la instrucción cívica<br>*Competencias Ciudadanas  | I, II, III, IV<br>**Educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo<br>**Ciencias Sociales | V y VI<br>***Cátedra de Estudios Afrocolombianos e Interculturalidad<br>***Ciencias Políticas y económicas | I, II, III, IV, V, VI<br>***Enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales y Educación sexual<br>***Ciencias Naturales | I, II, III, IV, V, VI<br>*****Aprovechamiento del tiempo libre<br>*****Español |  |
| <b>PROYECTO INTEGRADOR</b>   |  |  |  |  |  |
| I, II y III<br>Proyecto de vida  | IV<br>Proyecto Social Comunitario  | V y VI<br>Proyecto Económico Productivo  |  |  |  |
| El estudiante deberá aprobar la totalidad de los cursos matriculados para cada ciclo para ser promovido en comisión de evaluación y promoción. |  |  |  |  |  |



Figura 1. Malla curricular Alfabetización, educación básica y media para jóvenes y adultos versión año 2021. Fuente: UNAD, 2021.

Para los ciclos semestrales, ciclo V y ciclo VI (educación media) se ofertan una totalidad de seis cursos con un tiempo de duración de 22 semanas que corresponden a 440 horas de trabajo semestral. Todos cursos ofertados a través del Servicio del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos por el SINEP se componen de 500 puntos,



de los cuales para considerar aprobado un curso en el periodo académico correspondiente (ciclos anuales o ciclos semestrales), en la finalización del periodo académico debe tener una valoración mínima de 300 puntos, que en definitiva permitirán la proclamación de ciclo académico aprobado (SINEP, 2021a).

De cara a la diversidad poblacional del programa, se evidencian en el proceso de caracterización y seguimiento académico algunas dificultades tanto de conectividad, manejo de herramientas ofimáticas que en definitiva dificultan el desarrollo y cumplimiento de las competencias establecidas para cada CLEI. De ahí que la UNAD asume el reto de la remisión de guías a estudiantes que presentan unas características puntuales establecidas en el Sistema Institucional de Evaluación, junto con la respectiva agenda académica y el directorio de tutores que acompañarán el proceso por cada ciclo de formación y para cada curso ofertado en la malla. Es así como gracias a Ley 1029 de junio de 2006 que modifica el artículo 14 de la ley 115 se articulan los proyectos transversales en los cursos del SINEP, proyectos que transversalizan la malla curricular y se desarrollan durante cada ciclo lectivo.

Es importante destacar la interdisciplinariedad y la transversalidad como marco estructural y de sentido para el desarrollo de las actividades propuestas. De igual manera, se desarrollan los proyectos integradores que tienen como finalidad integrar los conocimientos de cada área desarrollando una serie de actividades por estaciones que finalmente serán el puente para dar respuesta a una situación problematizadora del ciclo correspondiente (UNAD, 2021c).

## Tipo de programa y gestión de los tutores

En la Figura 2 se diagrama el plan de gestión establecido para los docentes del programa en concordancia con el perfil profesional y la asignación laboral con relación al Ciclo Lectivo Educativo Integrado CLEI. El docente deberá dar respuesta a cinco tipos de actividades.

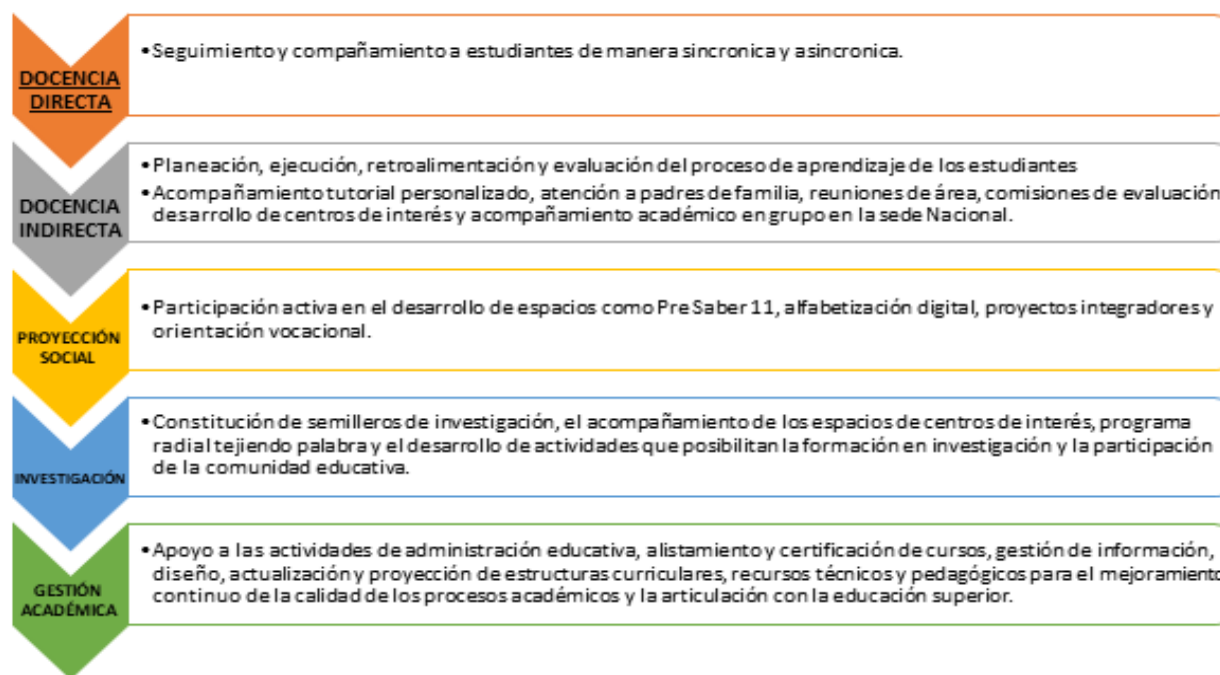


Figura 2. Gestión de los tutores del programa de Alfabetización, educación básica y media para jóvenes y adultos. Fuente: UNAD, 2021d, p.11-13.

Entre las características más relevantes del programa se encuentran la modalidad abierta y a distancia dinamizada desde el acompañamiento tutorial presencial, virtual y flexible. Para tales propósitos adopta mediaciones pedagógicas y tecnológicas como dispositivos que movilizan los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Como resultado, el estudiante desarrolla su proceso formativo en el momento y el lugar que le sea más oportuno. Los contenidos académicos están disponibles en la plataforma virtual o campus virtual de la UNAD. Ahora, en la modalidad flexible el estudiante recibe un paquete de guías de flexibilidad acompañado de videos-tutoriales, entre otros recursos. Esta última aplica para poblaciones que se ubican en contextos rurales y rurales dispersos con dificultad de conectividad, casos de discapacidad, entre otros (UNAD, 2021a).

## Roles del cuerpo académico del Programa de Alfabetización Educación Básica y Media Para Jóvenes y Adultos

Conforme a las necesidades que presenta el programa, se han definido 5 roles para los profesionales que desde el ámbito académico-administrativo soportan la gestión para la población de estudiantes en los 6 CLEI. En la Figura 3 se presentan las funciones de cada uno de los roles.

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Coordinador(a) Académico(a)</b>  | Ejerce las funciones académicas y es la persona encargada de la optimización de los recursos económicos, materiales, técnicos, físicos, de dotación y equipamiento del programa.   |
| <b>Docente -Tutor(a)</b>            | Según su perfil se desempeña en las diferentes áreas de formación, las cuales se articulan a los ciclos de alfabetización, educación básica y media.   |
| <b>Docente profesional de apoyo</b> | Desarrolla funciones de orientación, seguimiento y acompañamiento a estudiantes jóvenes, adultos y a sus familias, en situaciones de discapacidad y sin discapacidad mediante acciones vinculadas al ejercicio de la Consejería desde el modelo de educación inclusiva.  |
| <b>Director(a) de ciclo</b>         | Tutor(a) que desempeña labores de acompañamiento, seguimiento al proceso académico de los estudiantes; edificando un puente de comunicación entre éstos, el equipo de tutores, la consejería y las familias o acudientes.  |
| <b>Líder de Consejería</b>          | Profesional que desarrolla funciones de dirección y seguimiento a las acciones que realizan los profesionales de apoyo a la gestión-consejeras, con el propósito de contribuir en el desarrollo y crecimiento continuo e integral del estudiante a través de las diferentes estrategias desde la educación inclusiva, las condiciones psicosociales y la orientación vocacional. |

Figura 3. Funciones de los tutores del programa de Alfabetización, educación básica y media para jóvenes y adultos. Fuente: UNAD, 2021d, p.7-8.

## Matrícula individual para el programa de Alfabetización, Educación Básica y Media desde el año 2017 a 2020

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia se caracteriza por su gran cobertura a nivel nacional y el este programa evidencia el aumento progresivo en los últimos años. Tal cual se presenta en la Figura 4 ha aumentado el número de estudiantes matriculados en los diferentes ciclos académicos.

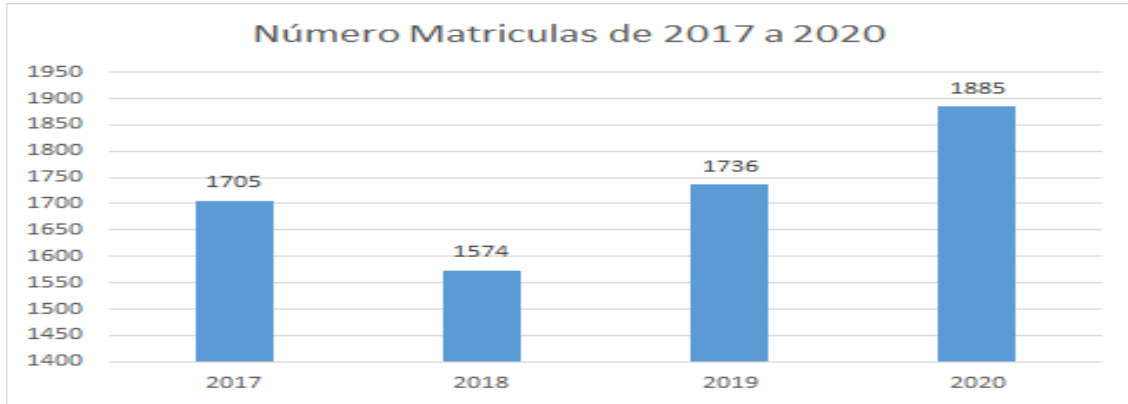


Figura 4. Evolución histórica de estudiantes matriculados durante los años 2017 a 2020. Fuente: UNAD, 2021.

### Promoción académica matrícula individualizada

El programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos ha reportado datos cuantitativos al sistema de gestión de la calidad correspondiente a estudiantes matriculados, aprobados y no aprobados. La data permite identificar el comportamiento general de la matrícula en relación con la meta del indicador representada en un porcentaje de promoción de 80 %. La Figura 5 da cuenta del Indicador de eficacia promoción ciclos anuales en una ventana de observación situada entre el 2017 y el 2020. De 14 periodos académicos que se reportaron datos de matrículas y estudiantes aprobados en nueve periodos académicos, se cumplió el indicador de eficacia promoción por ciclos de 80% o más de 80%. El 33.3 % es el porcentaje más bajo según el indicador de eficacia en la promoción correspondiente al ciclo I en el periodo académico 2020-1.

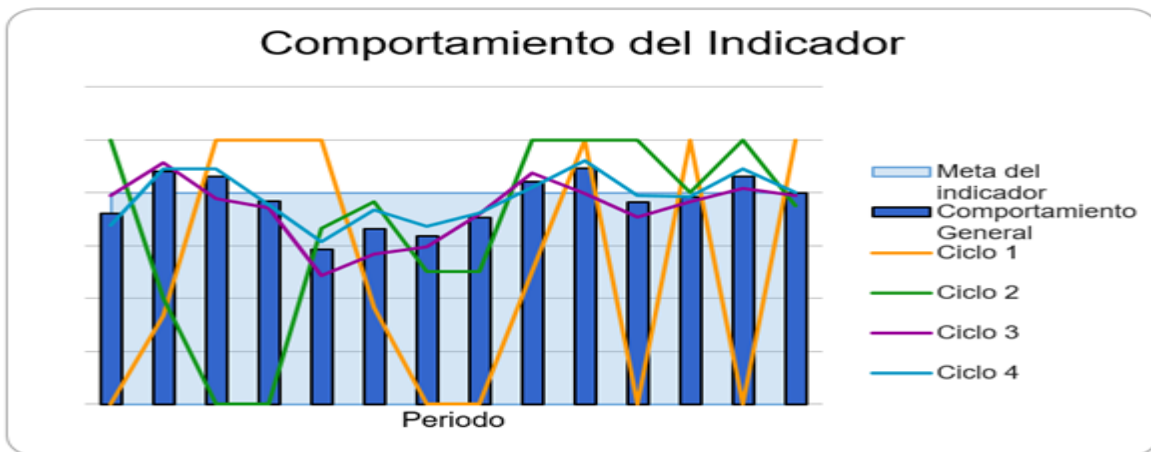


Figura 5. Comportamiento del indicador períodos flexibles discriminado por ciclos. Fuente: UNAD, 2021.

El 58.5 % es el indicador de eficacia en la promoción en ciclos anuales más bajo correspondiente al periodo académico flexible I-2019 (SINEP, 2021b, p.5). En lo relativo a la promoción en matrícula individualizada discriminada por ciclos semestrales, se

evidencia un comportamiento del indicador de eficacia en la promoción de los ciclos semestrales entre los años 2017 y 2020 donde de 16 períodos académicos, en 8 períodos se cumplió el indicador de eficacia en la promoción por ciclos de 80 % o más de 80%. El 57 % es el porcentaje más bajo según el indicador de eficacia en la promoción correspondiente al ciclo V en el periodo académico 2019-1. El 64.8% es el indicador de eficacia en la promoción en ciclos semestrales más bajo correspondiente al periodo académico flexible I-2019. Los indicadores más bajos de eficacia en la promoción por periodo académico se dieron en el periodo flexible I-2019, tanto para los ciclos anuales como para los ciclos semestrales (SINEP, 2021b, p.7).

## Retención y permanencia

Tratándose de poblaciones estudiantiles vulnerables el reto estructural es su permanencia en el sistema educativo. Así la UNAD asume el reto de la retención, la permanencia y la no deserción de los estudiantes en sus diferentes ciclos. En función de aportar a este proceso, el equipo del Sistema Nacional de Educación Permanente SINEP (2020) formula diversas estrategias, como la de grupos de dirección de ciclo desde donde se hace acompañamiento y seguimiento permanente a través de las TIC; la aplicación de encuestas de caracterización al inicio de cada periodo académico para identificar barreras o necesidades educativas especiales; capacitación en hábitos de estudio, alfabetización digital, orientación vocacional, centros de interés interdisciplinarios, actualización de datos de los estudiantes; jornadas de inducción tanto B-learning como por videoconferencia para capacitar en el uso de plataforma, normas APA y plagio, proyectos transversales, agendas de los cursos, canales de comunicación y equipo docente, administrativo, así como de registro y control y de soporte técnico de plataforma.

Otras acciones adelantadas incluyen: generar estrategias de seguimiento al docente; realizar seguimiento particular a estudiantes repitentes; aplicar estrategias que permitan evaluar la comprensión de las instrucciones u orientaciones referentes a la participación de los foros y desarrollo de las actividades en el aula, como la ejecución de los proyectos transversales; generar espacios de socialización de los proyectos realizados por los estudiantes; desarrollar cursos remediales adicionales sincrónicos o asincrónicos de refuerzo para los temas de mayor dificultad en las diferentes áreas, con grupos focalizados según informe de caracterización de cada periodo y la información identificada por los docentes; implementar programa del uso de las tecnologías de la información y la comunicación; incorporar en el proceso de matrícula la firma del compromiso de padres de familia con el programa, como lo establece el Decreto ley 1421 de agosto de 2017, usabilidad de correo institucional.

Los resultados de estas estrategias han derivado en el incremento del número de estudiantes que, desarrollando su proceso académico en la UNAD, persisten en continuar sus estudios en la institución. La Figura 6 para los ciclos anuales da cuenta del alto número de estudiantes que permanecen en la institución después de haber terminado cada ciclo; además se evidencia que los primeros periodos del año (2019 I y 2020 I) son los que presentan mayor número de matrículas, así como de retención y promoción. Y finalmente en la comparación entre los ciclos semestrales y anuales el comportamiento asume tendencias similares, con un mayor número de matrículas en el primer periodo del año, la retención y promoción se mantiene en un índice alto.

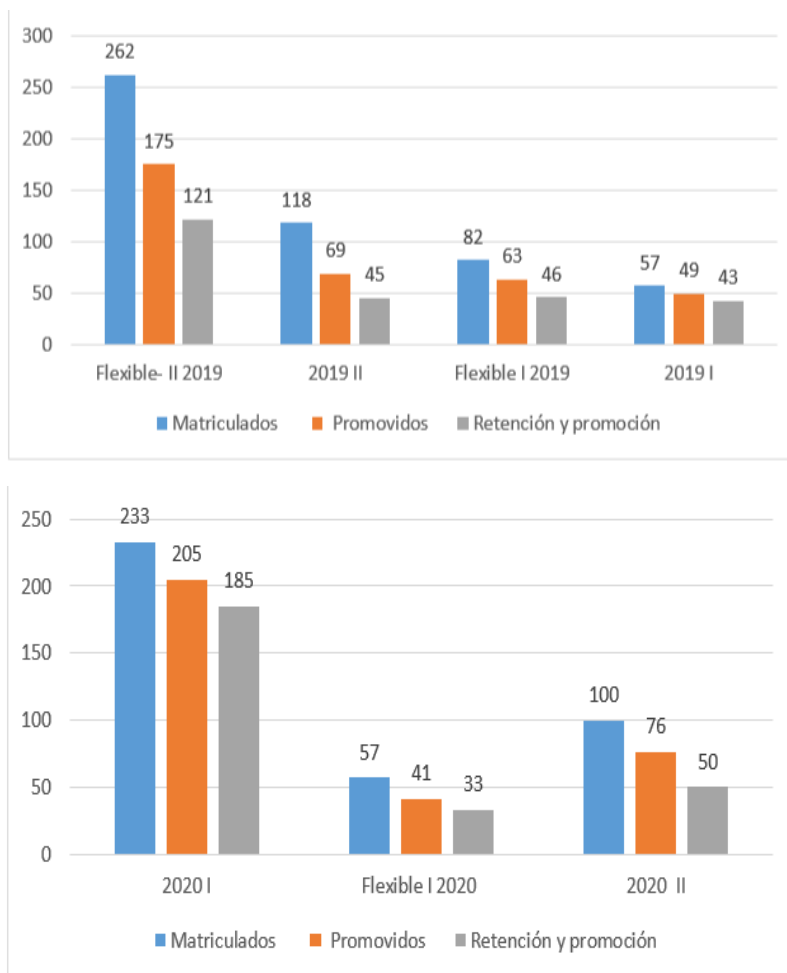


Figura 6. Promoción y retención en ciclos anuales comparativa entre los años 2019 y 2020. Fuente: UNAD, 2021.

## Enfoque STEM como un escenario posible

La metodología STEM se sitúa como un desafío para el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos de la UNAD. Su implementación implica, según Castro (2020), la aplicación de destrezas y conocimientos para intervenir en variados contextos; la ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemática son abordadas de forma simultánea mediante experiencias significativas para los estudiantes; su metodología está basada en proyectos y fomenta la interdisciplinariedad, así como la aplicación práctica del aprendizaje; además, ofrece una visión del mundo amplia y no fragmentada en la medida que aporta a la integración de las disciplinas; su inmersión en las artes potencia la creación y la innovación para la vida académica y laboral. De esta manera, el modelo de Educación Abierta y a Distancia del Programa de Bachillerato UNAD asume el reto de integrar este tipo de experiencias para fortalecer el dialogo interdisciplinar y las praxis

situadas desde la diversidad poblacional y los múltiples contextos para hacer frente a la a los problemas que atiende la humanidad en el siglo XXI, la innovación científica y tecnológica, así como de las trayectorias educativas.

## Conclusiones

Se puede así concluir que el área de influencia de la UNAD en educación básica y media en Colombia se extiende a más de 206 municipios, distribuidos en siete zonas del territorio nacional: Amazonía y Orinoquía, Caribe, Centro Bogotá-Cundinamarca, Centro Boyacá, Centro Oriente, Centro Sur, Sur y Zona Occidente. Su amplia estructura dividida en subsistemas permite generar una importante cobertura educativa, llegando a los lugares más alejados de la Colombia periférica donde los espacios rurales y dispersos son los más representativos. A través del modelo de educación flexible propio de la UNAD se favorecen los procesos de educación permanente, donde se prioriza la continuidad de los estudiantes a través de las políticas de retención y permanencia, de sus mediaciones flexibles, de la experiencia que su talento humano ha capitalizado por varios años enfrentando las condiciones más extremas tanto del orden geográfico como social.

La estructura organizacional de la UNAD ha posibilitado operar múltiples programas en todos los escenarios posibles del territorio nacional y dejando huella en la construcción de la paz mediante estrategias educativas y alianzas estratégicas entre instituciones internacionales y nacionales de los órdenes públicos y privados que se han transformado en íconos históricos de cara a los desafíos que la gestión del Proceso de Paz colombiano ha generado. Desde el impacto y la calidad de la formación del modelo de educación flexible, se evidencia en el reto que supone la continuidad del proceso formativo en estudiantes en situación de vulnerabilidad, exclusión educativa, precariedad en múltiples dimensiones e incluso en peligro por sus actividades pasadas o actuales en el ejercicio de liderazgos sociales y comunitarios o en la defensa de los derechos humanos.

Frente a tales retos, los altos índices de retención y promoción dan cuenta de los resultados que las acciones implementadas por la UNAD evidencian en un horizonte histórico. Este es uno de los baluartes de la calidad en la educación abierta y a distancia, lo cual permite validar las estrategias desplegadas en el territorio nacional como garantes de las trayectorias educativas. Finalmente, el programa de Alfabetización, Educación Básica y Media a distancia para jóvenes y adultos de Universidad Nacional Abierta y a Distancia promueve el acceso a la educación desde una modalidad flexible mediada por el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación para poblaciones con una variedad de problemáticas y necesidades que han dificultado la culminación de estudios de educación media.

En consecuencia, el programa se plantea como una apuesta disruptiva, flexible, contextualizada en territorio y ajustada a la diversidad étnica y social de la Colombia coetánea. Estas características fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo, significativo y autónomo. La integración con el enfoque STEM, entendido como una estrategia pedagógica y didáctica que fortalece la enseñanza de dichas disciplinas mediante la resolución de problemas contextuales y reales, se plantea en prospectiva como una estrategia que se suma a la apuesta por mitigar las brechas sociales y digitales presentes en nuestra sociedad y llevar a la población beneficiaria al desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y para el siglo XXI.

## Referencias

- Castro, W. (2020). *Propuesta para la evaluación de estudiantes formados bajo la metodología STEAM* [Tesis de Maestría]. <https://bit.ly/3DzlCtR>
- Consejo Directivo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (1999). *Acuerdo número 24 de julio de 1999 por el cual se aprueba el Programa de Bachillerato Diversificado a Distancia para Adultos*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. <https://bit.ly/3t2Q8IN>
- Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria. (s.f.). *Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos: Proyecto Educativo Institucional*.
- Consejo Directivo del Sistema Nacional de Educación Permanente. (2019, 10 de julio). *Resolución no. 008369. Por el cual se expide el Manual de Convivencia del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y se dictan otras disposiciones*.
- SINEP. (2020). *Balance Social 2020*. <https://bit.ly/38rN9Aw>
- SINEP. (2021a). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE*. Bogotá. <https://bit.ly/3gLPaMI>
- SINEP. (2021b). Informe de Retención y Permanencia 2017 a 2020. <https://bit.ly/3Dw0BkS>
- UNAD. (2021a). *Alfabetización, Primaria y Bachillerato*. <https://bit.ly/3juELGz>
- UNAD. (2021b). Sistema Nacional de Educación Permanente, Programa de Alfabetización, Educación Básica y media para jóvenes y adultos. <https://bit.ly/38q1ehw>
- UNAD. (2021c). *Lineamientos micro curriculares*. Obtenido de Vicerrectoría De Inclusión Social Para El Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria: <https://bit.ly/3zyesEW>
- UNAD. (2021d). *Proyecto lineamientos para parametrización de docentes 19 agosto*. <https://bit.ly/3Dxy3HN>

---

Mtra. Lily Johana Tibavija Rodríguez

Líder Nacional SINEP

[lily.tibavija@unad.edu.co](mailto:lily.tibavija@unad.edu.co)

ORCID: [0000-0002-1300-0689](https://orcid.org/0000-0002-1300-0689)

Lic. Diana Katherine Alonso Duarte

diana.alonso@unad.edu.co

ORCID: [0000-0002-0180-7821](https://orcid.org/0000-0002-0180-7821)

Lic. Edwin Alejandro Cortes Aristizabal

Docente

edwin.cortes@unad.edu.co

ORCID: [0000-0003-3575-1616](https://orcid.org/0000-0003-3575-1616)

Lic. Andrea Estefanía Florián Bernal

andrea.florian@unad.edu.co

ORCID: [0000-0002-1804-8323](https://orcid.org/0000-0002-1804-8323)



## Experiencia de docentes de las diferentes modalidades de bachillerato de la UAS ante la pandemia por COVID-19

Mireya Guadalupe Sánchez Santos, Araceli Torres Domínguez

---

Experiences of UAS teachers from different modes of delivery during the COVID-19 pandemic

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un cuestionario que fue aplicado a docentes del Bachillerato Virtual (BV) de la UAS para conocer su experiencia durante la pandemia por COVID-19. Específicamente abordó la utilidad de lo aprendido en su estancia en este bachillerato, en la adaptación de la manera de trabajar en las otras modalidades de bachillerato durante esta contingencia. Concluyen que los conocimientos y experiencias adquiridas en el BV fueron valiosas en el diseño de materiales y estrategias, así como en el uso de herramientas y en el apoyo o capacitación de otros profesores.

**Palabras clave:** colaboración; ecosistema de aprendizaje; entorno personal de aprendizaje; retroalimentación

### Abstract

This article presents the results of a questionnaire that tutors of the UAS Bachillerato virtual (BV) answered in order to identify their experience during the COVID-19 pandemic. Specifically, they reported on the usefulness of what they had learned in this program while adapting their teaching role in high school programs with other modes of delivery. They conclude that knowledge and acquired experiences in BV were valuable while designing materials and strategies, as well as while using tools and providing support and professional development to other teachers.

**Keywords:** collaboration; learning ecosystem; personal learning environment; feedback

## Introducción

En el presente artículo se expondrá muy someramente la manera en la que durante el primer periodo del ciclo escolar 2020-2021 se vieron reflejados los lazos de colaboración existentes entre las diversas unidades y modalidades de bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), tras las adaptaciones que se tuvieron que efectuar para continuar con la labor educativa en el confinamiento requerido por la pandemia de COVID-19.

Para conocer al respecto, se elaboró un cuestionario dirigido a docentes del Bachillerato Virtual (BV). En la mayoría de los casos asumen distintos roles: coordinadores de academia a nivel estatal, coordinadores de academia de UA, diseñadores de cursos, asesores, tutores y, además, laboran en diversas modalidades. La finalidad de que nos compartieran su experiencia y la interrelación que se ha venido dando entre el ecosistema de aprendizaje de los bachilleratos de nuestra universidad; así como su opinión acerca de la aplicación de lo aprendido en el BV en otras modalidades.

### Presentación de experiencia de docentes

El subsistema de bachillerato de la UAS se conforma de 108 planteles, el cual posee 42 unidades académicas, 57 extensiones y 9 grupos desplazados. Atiende a 41.8 % de la matrícula estatal de este nivel, constituyéndose así en el segundo estado con mayor cobertura educativa del país, para Bachillerato (Guerra, 2017, pp. 19-20). La distribución de la matrícula se muestra en la siguiente tabla:

| Modalidad       | Hombres | Mujeres | Total  |
|-----------------|---------|---------|--------|
| Escolarizada    | 27 110  | 30 522  | 57 632 |
| No Escolarizada | 1 108   | 1 451   | 2 559  |
| Totales         | 28 218  | 31 973  | 60 191 |

Tabla 1. Distribución de Matrícula General por Modalidad. Fuente: Coordinación General de Planeación y Desarrollo, 2021, p. 15.

El cuestionario en mención se les hizo llegar a los docentes del BV vía correo electrónico y las respuestas se recibieron por ese mismo medio y por WhatsApp. Dicho instrumento aborda aspectos que nos brindan un panorama acerca de su entorno personal de aprendizaje (EPA) y de la interrelación existente entre los bachilleratos de la UAS. Aquí se muestran algunas de sus opiniones:

- a. Adecuaciones que se desarrollaron para continuar con su trabajo ante la pandemia y si recibieron alguna capacitación para llevarlas a la práctica

Se puede rescatar que para el caso de los coordinadores de academia a nivel estatal, los Bachilleratos Presencial, Semipresencial y Nocturno se estuvieron realimentando con la experiencia que ellos poseían de su práctica docente en el BV. Lo mismo sucedió con los asesores hacia las otras unidades académicas en las que laboran. En lo referente a la capacitación,

hubo consenso en que no se requirió, salvo en un par de ocasiones para el uso de aplicaciones específicas y cuyo manejo resultó semejante a otras que ya habían utilizado para el BV, con lo que el proceso de familiarización fue más fácil.

b. Herramientas tecnológicas que utilizaron y si los alumnos ya sabían emplearlas

Señalaron que las principales herramientas tecnológicas de las que se dispuso fueron Moodle, Google Classroom, Zoom, Google Meet, Facebook y WhatsApp. También manifiestan que algunos docentes no poseían habilidades para su uso y se tuvo que recurrir a varios medios para su capacitación.

c. Diseño de las actividades y productos de aprendizaje, así como selección de materiales y recursos tecnológicos a utilizar

Mencionaron que se sugirió dosificar las actividades del libro de texto y se acompañaron de videos, y sesiones grupales de asesorías por videoconferencia. También se hizo uso de actividades y productos previamente indicados en programas de estudio y diseñados en guías de aprendizaje del Bachillerato Semipresencial, Presencial y del BV. Cabe mencionar que la selección de herramientas se hizo de acuerdo con lo recomendado por los responsables del diseño del programa.

d. Asesoría

Los docentes coincidieron en que el proceso de asesoría se realizó a través de WhatsApp, Facebook, Zoom, Google Meet, llamadas telefónicas y mensajería en plataforma, a través de mensajes de texto, audio y video, así como compartiendo materiales de apoyo. Existió una gran apertura de tiempo y horario, y en muchas ocasiones incluso interactuaron con los padres de familia.

e. Formación y actualización docente

Se llevó a cabo mediante cursos presenciales (75 %), cursos en línea (80 %), autoestudio (85 %), participación en reuniones colegiadas (80 %) y asistencia y participación en eventos académicos (75 %).

f. Experiencia didáctico-pedagógica y técnica en el BV

Respondieron que desde que empezaron su colaboración en el BV recibieron formación y después adquirieron experiencia en los aspectos didáctico-pedagógico y técnico, lo cual les permitió aprender a utilizar la plataforma Moodle, desempeñarse como asesores, diseñar cursos, integrar aspectos socioemocionales y, sobre todo, cómo promover una mejor interacción con los alumnos.

g. Utilidad de la formación que han recibido en UAS Virtual para trabajar en la modalidad a distancia

Coincidieron en que su formación en el BV les ha sido muy útil, ya que les proporcionó las herramientas necesarias para el trabajo en línea con mayor seguridad y eficiencia. Además, les resultó sencillo motivar a los estudiantes para realizar las actividades pues saben que deben dirigirse a ellos con instrucciones detalladas y claras, y proporcionarles los materiales requeridos. La comunicación con los estudiantes les fue sencilla ya que contaban con el conocimiento de la utilización de diversas herramientas. Otra ventaja es que sabían plantear las actividades necesarias para desarrollar la competencia sin necesidad de saturar a los alumnos con tareas innecesarias. Sin lugar a dudas, la mediación para ellos fue más sencilla.

h. Situaciones importantes al impartir clases en línea para la modalidad presencial, semipresencial o nocturna durante la contingencia, después de la experiencia en el BV

Con respecto al trabajo con docentes en línea, expresaron que ocurrió algo similar que con aquellos que laboraron con estudiantes que nunca habían tomado clases en línea: tuvieron que enseñarles y se percataron del reto que es aprender de manera autogestiva, darse tiempo para realizar las actividades de aprendizaje, y sobre todo, saber dosificarlas para evitar saturar de trabajo a los estudiantes, que es algo que ocurre frecuentemente en el sistema presencial.

También manifestaron que dicho trabajo les ocasionó mucho estrés. Consideran que es indispensable que el docente, independientemente de la modalidad en que se desempeñe, cuente con competencias docentes y digitales para enfrentar cualquier tipo de contingencia en el proceso de enseñanza, dentro o fuera del aula. Dejaron en claro que no es necesario un ambiente físico áulico para que el estudiante sea formado con calidad.

i. Apoyos útiles de BV

Todos los profesores respondieron que los conocimientos adquiridos en el BV les sirvieron para apoyar o formar docentes de las otras modalidades. Debido a que en la plataforma había actividades pero no material didáctico, tomaron como base el que desarrollaron en el BV y añadieron el que requerían. Cuidaron también la redacción de las indicaciones proporcionadas a los alumnos. En ocasiones, el plan de trabajo así realizado se usó como ejemplo para otros docentes.

j. Diferencias, ventajas y desventajas en la práctica docente en las diversas modalidades

Los docentes coincidieron en que sí hay diferencia en la práctica docente de una modalidad a otra, ya que en el BV los cursos están diseñados y los alumnos se evalúan de la misma forma, con la ventaja del registro de sus notas en el calificador, además de que el programa se cubre totalmente. Por su parte, en la modalidad presencial cada docente avanza a su ritmo, hay quienes no abordan algunos temas y no evalúan con los mismos criterios. A partir de su experiencia al incursionar en el trabajo en línea, sus compañeros les comentaron que consideran que es más demandante, además de que desconocen el uso de herramientas digitales.

## Conclusiones

Los maestros del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa que laboran en modalidades donde se imparten clases presenciales, transitaron de una educación cara a cara a otra donde el uso de las tecnologías de la información y comunicación y los EPA tomaron un valor muy importante para dar clases en línea prácticamente de forma súbita y emergente, debido a la pandemia por COVID-19. Ante esta situación, los lazos de colaboración entre programas y modalidades se hicieron presentes según testimonios de los docentes que expresan que los conocimientos y experiencias obtenidas en el BV les fueron de mucha ayuda en el diseño de actividades, estrategias, materiales y uso de herramientas para las otras modalidades educativas, como sucede en los ecosistemas de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, la tecnología no debe sino adaptarse y servir para que podamos contar con los recursos que puedan ser más adecuados a cada contexto y situación y resultar flexibles para adecuarse a las especificidades de nuestros destinatarios. Ello se hizo latente en esta brutal paradoja por

la que ha estado pasando el sistema educativo ante la pandemia, tratando de coexistir, de adoptar y adaptar abruptamente lo que ofrece la educación en línea.

## Anexo / Cuestionario para Docentes

### Centro de Universidad Virtual

#### Bachillerato Virtual

Cuestionario para docentes:

Instrucciones: Favor de responder cada una de las preguntas. Su aporte será de mucha utilidad.

1. Marque el tipo de Bachillerato para el que labora:

Presencial ( ) Semipresencial ( ) Nocturno ( ) Virtual ( )

2. Favor de indicar las labores realizadas:

Asesor ( ) Tutor ( ) Coordinador de Academia ( ) Diseñador de cursos en línea ( )

3. ¿Qué adecuaciones se desarrollaron para continuar con sus labores ante la pandemia?

4. ¿Recibió alguna capacitación para llevar a la práctica las adecuaciones necesarias? Favor de describir.

5. ¿Qué herramientas tecnológicas utilizó en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

6. ¿Eran herramientas que los alumnos ya conocían? Si su respuesta es negativa, explique cómo se les enseñó su utilización.

7. ¿Usted efectuó el diseño de las actividades y/o productos de aprendizaje, así como la selección de materiales y recursos tecnológicos a utilizar?

8. ¿Cómo se brindaba asesoría a los estudiantes, qué medios utilizaba para estar en contacto con ellos y dar seguimiento? ¿Buscaba recursos en línea o recursos abiertos, adicionales a los básicos para el desarrollo de las tareas?

9. ¿Cómo se actualiza y retroalimenta su práctica educativa?

a) Cursos presenciales b) Cursos en línea c) Autoestudio

d) Participación en Reuniones Colegiadas

e) Asistencia y Participación a Eventos Académicos

f) Asistencia y Participación en Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia

g) Otro. Mencione: \_\_\_\_\_

10. ¿Obtuvo experiencia didáctico-pedagógica y técnica en el Bachillerato Virtual de la UAS?

11. Considera que la formación que recibió de UAS Virtual, para trabajar en la modalidad a distancia, le ha sido útil, más ahora en la situación que actualmente vivimos, ¿por qué?

12. ¿Durante esta contingencia qué experiencias (situaciones importantes) puede expresar al haber impartido clases en línea para la modalidad presencial, semiescolarizada o nocturna, después de la experiencia que ha tenido en el Bachillerato Virtual?

13. ¿Los conocimientos adquiridos en el Bachillerato Virtual, le sirvieron para capacitar o apoyar a docentes de la modalidad presencial para el trabajo en línea?

14. ¿De los diseños de cursos del Bachillerato Virtual, retomó actividades, guías de aprendizaje o materiales para utilizarlos con los alumnos de una de las modalidades mencionadas? Indique qué y la modalidad.

15. De acuerdo con su experiencia laborando en ambas modalidades, exprese si hay diferencia en la práctica docente, qué ventajas y desventajas encuentra en cada una de ellas. Además, mencione qué comentarios ha obtenido de sus compañeros que incursionaron en el trabajo en línea ante las medidas tomadas por la pandemia.

16. ¿Qué recomendaciones daría para mejorar la práctica docente ante la situación que prevalece actualmente (COVID)?

## Referencias

- Coordinación General de Planeación y Desarrollo (2021). *Informe de los Resultados de Auditoría a la Matrícula del Sistema Formal Escolarizado por el Inicio del Ciclo Escolar 2020-2021*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México. <https://bit.ly/38ud62g>
- Guerra Liera, J. E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional, Consolidación Global 2021*. Universidad Autónoma de Sinaloa. H. Consejo Universitario. México. <https://bit.ly/38pSMPA>

Mtra. Mireya Guadalupe Sánchez Santos

Universidad Autónoma de Sinaloa

sanchez-mireya@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2851-5095](https://orcid.org/0000-0002-2851-5095)

Lic. Araceli Torres Domínguez

Universidad Autónoma de Sinaloa

atorres@uas.edu.mx

ORCID: [0000-0002-1756-0296](https://orcid.org/0000-0002-1756-0296)

## Uso de preguntas detonadoras como eje conductor del proceso de aprendizaje

Romana Martínez Silva, Liliana Vázquez González

### Use of trigger questions as a main shaft in the learning process

#### Resumen

Se explica la forma de trabajo a distancia en la unidad de aprendizaje de Filosofía I en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela” del Instituto Politécnico Nacional de México. Se emplearon preguntas detonadoras para la reflexión, guía y evaluación de los aprendizajes en las secuencias didácticas implementadas a través de Google Classroom y Zoom Cloud Meeting. Se observó que los alumnos guiados por las preguntas detonadoras a lo largo de la secuencia didáctica desarrollaron los aprendizajes deseados. La práctica sugiere que guiar a los alumnos a través de preguntas detonadoras forja la reflexión, el pensamiento crítico y abstracción de los saberes conceptuales al identificar la aplicabilidad de los contenidos estudiados en su vida cotidiana.

**Palabras clave:** preguntas detonadoras; recursos didácticos; educación a distancia

#### Abstract

This article presents the way the course *Philosophy I* was offered through distance education the Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela” in Instituto Politécnico Nacional, in México. Trigger questions were used for reflection, guidance and evaluation of learning in the didactic sequences that used Google Classroom and Zoom Cloud Meeting. Students guided by the trigger questions throughout the didactic sequence developed the desired learning outcomes. This experience suggests that guiding students through trigger questions fosters reflection, critical thinking and abstraction of conceptual knowledge since learners relate contents studied to their daily lives.

**Keywords:** trigger questions; instructional resources; distance education



## Introducción

Se considera a Sócrates el creador de un método filosófico llamado la “mayéutica”, del griego *maieutiké* que significa “el arte de parir”. Consistía en el diálogo con el discípulo, basado en preguntas sobre determinado tema que permitieran extraer un conocimiento escondido... dormido. Al parecer, el filósofo griego tomó la analogía del oficio de su madre, Fenáreta, quien era partera, pues “... así como se da a luz a las personas, se da a luz a las ideas, que surgen del interior de las personas, este método conduce a hacerse consciente de la propia ignorancia, sobre todo cuando se cree saber todo, sin ser consciente de lo que se ignora” (Aristóteles, citado por De la Fuente, 2017, p. 55).

En la práctica de este recurso, no se replicó el método de la “mayéutica” con total apego a su procedimiento, pero sí se consideró el valor que tiene el arte de preguntar para generar aprendizajes, así como para movilizar en los estudiantes los procesos cognitivos que se requieren para dilucidar una respuesta. Por ello se emplearon preguntas detonadoras en el desarrollo del curso de la unidad de aprendizaje de Filosofía I para alumnos de nuevo ingreso del nivel medio superior, inscritos en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela” (CECyT No. 1 “GW”) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

## Metodología

La propuesta de trabajo se diseñó y desarrolló con apoyo de la plataforma educativa Google Classroom y, en sesiones semanales a través de la aplicación Zoom Cloud Meeting. En Classroom se abrieron las aulas para atender a siete grupos de alumnos de nuevo ingreso durante el semestre 2020-2021- 1 que abarcó de septiembre de 2020 a enero de 2021. Cada grupo tenía 58 escolares aproximadamente.

Los objetivos fueron:

1. Que los estudiantes rescaten sus conocimientos previos, sobre el contenido de cada una de las unidades didácticas que conforman la unidad de aprendizaje de Filosofía I, a través del uso de preguntas detonadoras.
2. Que los estudiantes relacionen los saberes conceptuales aprendidos en la unidad de aprendizaje de Filosofía I, con los acontecimientos de la vida diaria, mediante las preguntas detonadoras.
3. Que los estudiantes sinteticen lo aprendido en la unidad de aprendizaje de Filosofía I, en el cierre de algún contenido primordial, guiados por preguntas detonadoras.

Las preguntas detonadoras fueron utilizadas en diferentes momentos de las secuencias didácticas, dependiendo de la intención pedagógica que se tuviera: para rescatar los conocimientos previos, guiar la realización de algunas de las evidencias de aprendizaje asignadas en la plataforma mencionada, orientar la reflexión ante algún recurso didáctico propuesto o para concretar lo aprendido.

Algunas de las preguntas detonadoras planteadas en Classroom se retomaron para su socialización y discusión en la sesión semanal en Zoom, bajo la implementación de diferentes dinámicas, como la participación por turno de forma oral, empleando el chat e intercambiando preguntas generadas por los mismos alumnos.

Al cierre del curso se invitó a alumnos de los diferentes grupos a evaluar las preguntas empleadas y valorar su utilidad en su proceso de aprendizaje.

## Desarrollo

La práctica docente bajo las condiciones de trabajo y de vida que exige el confinamiento por la pandemia de la COVID-19 presenta retos inimaginables bajo la realidad anterior. La capacitación y formación en el uso de las TIC y el paradigma de la Educación 4.0 quedaba muchas veces en el plano de las ideas y la discusión, caminaba a paso lento en su aplicación en el campo de trabajo. Sin embargo, la sacudida de hacer frente a la labor profesional de la docencia, bajo las actuales condiciones de trabajo exige movilizar los saberes y adquirir nuevos, tanto por cuenta propia como a través de los eventos formativos que se ofertan.

Planear y llevar a cabo el curso a distancia implicó cuestionarse: ¿qué estrategias didácticas pueden ser de utilidad bajo esta nueva forma de trabajo?, ¿qué actividades y materiales pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes a atender bajo las nuevas condiciones de su vida escolar?, ¿de qué nuevos recursos requiero echar mano?...

De dicho proceso surgió como una de sus respuestas, la importancia de emplear el recurso básico del ser humano ante lo desconocido, aquello que activa la curiosidad y el deseo de escudriñar: la pregunta. Así, se retomaron algunas preguntas detonadoras que ya se empleaban en el curso presencial y se procedió a incluirlas en el diseño instruccional de las secuencias didácticas que formaron parte del curso que se montó en la plataforma educativa elegida, agregando otras preguntas que favorecieran el logro de las competencias de la unidad de aprendizaje de Filosofía I.

A continuación, se describe la aplicación de las preguntas detonadoras, ejemplificando su uso en los diferentes momentos de las secuencias didácticas desarrolladas en el curso habilitado en la plataforma educativa Classroom.

La pregunta que se utilizó inicialmente para introducir al curso fue “¿Qué es la Filosofía?”, que pretendía despertar curiosidad al respecto.



Figura 1. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Como parte de la contextualización de la materia de estudio se presentaron dos preguntas detonadoras en la fase de apertura para rescatar los conocimientos previamente adquiridos y de ahí partir para la concreción de saberes conceptuales básicos, al compartir las respuestas en la sesión a distancia.

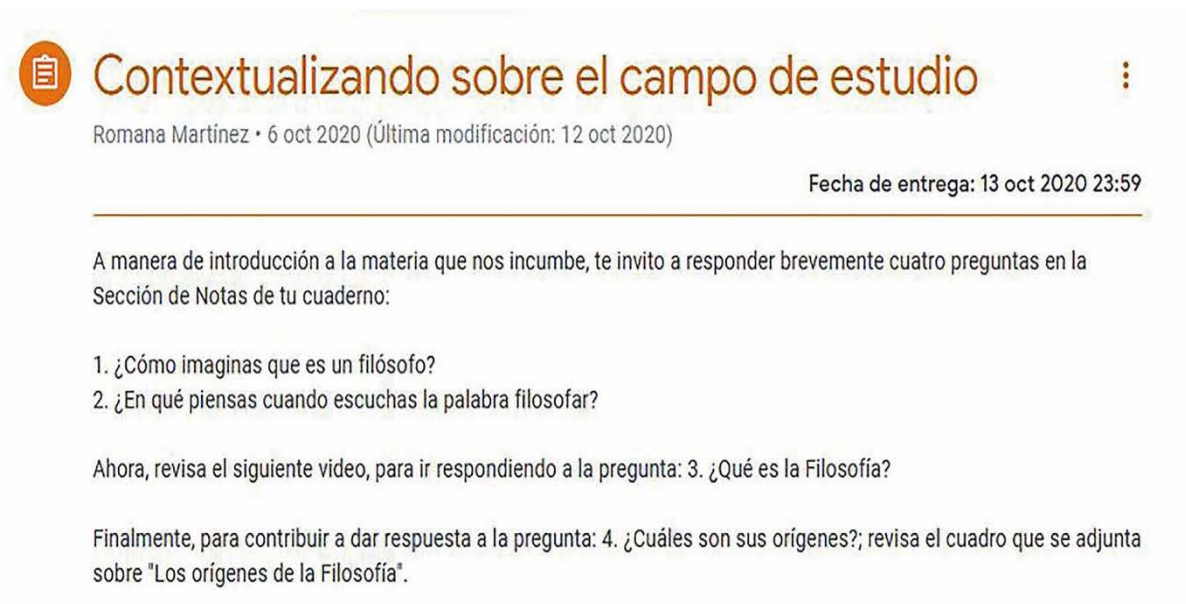


Figura 2. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Posteriormente, se propuso un recurso visual didáctico seleccionado de YouTube para que al término respondieran a la pregunta central: ¿qué es la filosofía?

Otro momento de apertura en que se emplearon preguntas detonadoras, en la fase de apertura de la secuencia, es el siguiente:

Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas, sin consultar otra fuente de información más que tu propio conocimiento:

- ¿Qué es el ser humano?
- ¿Qué es un ser moral?

Tenlas a la mano para participar en la próxima videoconferencia.

Que tengas una excelente semana!

Figura 3. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

A continuación, se presenta una secuencia donde se usaron preguntas detonadoras a lo largo de todo su proceso:



## Existencia y naturaleza de los valores



Romana Martínez • 7 nov 2020 (Última modificación: 14 nov 2020)

Fecha de entrega: 18 nov 2020 23:59

Resulta pertinente hacer la reflexión sobre una frase que con frecuencia se escucha, en tono de lamento: "¡ya no hay valores!" ¿Qué tanta razón tiene esta expresión? Algunos consideran que es certera, mientras que otros comentan que sí existen los valores... (Filosofía I (2014). Polivital. IPN).

Tú qué opinas: ¿Existen los valores? Responde en tu cuaderno en la Sección de Notas.

Después reflexiona: Si es que existen, ¿cuál es su naturaleza?

Para responder a esta pregunta apóyate en el punto 1.2 Naturaleza del valor del Tema 1 de la Unidad III, del curso de Filosofía que se encuentra en el Aula 4.0

Finalmente responde: ¿con qué corriente filosófica sobre la Naturaleza del valor coincides? y ¿por qué?

Anota tus respuestas en tu cuaderno.

Tus reflexiones las compartirás en el Foro: "Los valores son..."

Figura 4. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Durante las sesiones en Zoom con los alumnos también se trabajaron las interrogantes con la finalidad de promover la reflexión a través del encuentro de ideas.

**unas preguntas del chat de zoom fueron:**

- |  |  |
|--|--|
| 1. ¿Qué es el ser humano?                                | 7. ¿Cómo me siento al realizar actos malos?                        |
| 2. ¿Qué es un ser moral?                                 | 8. ¿Qué es el bien?  |
| 3. ¿Cómo imaginas que es un filósofo?                    | 9. ¿Con qué autor o autores estas de acuerdo de lo que es el bien? |
| 4. ¿En qué piensas cuando escuchas la palabra filosofar? | 10. ¿Existen los valores?  |
| 5. ¿Qué es la filosofía?                                 | 11. Si existen ¿Cuál es su naturaleza?                             |
| 6. ¿Cómo me siento cuando hago el bien?                  | 12. ¿Qué significa para ti la libertad?                            |

Figura 5. Classroom, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Por otro lado, las preguntas también se incluyeron en los instrumentos de evaluación de las evidencias integradoras, las cuales orientaban la realización de cada apartado; por ejemplo, la correspondiente a la evidencia de la unidad didáctica III:

| INDICADOR   |  |
|---|--|
| <b>❖ Contenido de la presentación:</b>  |  |
| - Carátula (1 diapositiva)  |  |
| - Introducción: Respuesta amplia a la pregunta ¿qué problema eligieron atender y por qué? (1 diapositiva)   |  |
| - Desarrollo: Descripción breve y suficiente sobre el problema a tratar y su relación con la ética.<br>¿Cuál es el problema a tratar?<br>¿Con qué ámbito de los estudiados se relaciona (Derechos humanos, Desarrollo científico y tecnológico o Sustentabilidad y cuidado del medio ambiente)?<br>¿Cuál es su relación con la Ética?<br>(2 diapositivas) |  |
| - Propuesta de acciones a realizar por 5 de los Agentes moralizadores estudiados, 2 acciones por cada uno, 10 en total.<br>(3-5 diapositivas)   |  |
| - Conclusiones (¿qué aprendió cada integrante del equipo al realizar la Actividad?)<br>(4 ó 5 diapositivas)   |  |
| - Referencias<br>(1 diapositiva)  |  |

Figura 6. Classroom, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Con el propósito de favorecer la síntesis de los conocimientos adquiridos y su argumentación se incluyeron preguntas en el formulario aplicado de la unidad I:

Después de lo estudiado esta Unidad, responde: ¿Cuál es tu concepto de ser humano? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Los animales pueden ser sujetos morales?, ¿por qué? Argumenta desde la teoría revisada. \*

Texto de respuesta larga

---

Figura 7. Classroom, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

## Resultados

El uso de preguntas detonadoras a lo largo de la implementación de Filosofía I dio resultados fructuosos en la promoción del pensamiento crítico, análisis y síntesis de la información, capacidad de escucha respetuosa ante las ideas de los demás y relación de los saberes conceptuales con las vivencias cotidianas, entre otras. Se deja muestra de ello con extractos de la evaluación que realizaron alumnos de los grupos con los que se trabajó:

### CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL SER HUMANO

- ¿Qué características hacen que un ser humano sea un sujeto moral?
- ¿Por qué los animales no son sujetos morales?

### EL CONCEPTO DE SER HUMANO A TRAVÉS DE LA HISTORIA

- ¿Qué es el ser humano?
- ¿Cómo es que han definido al ser humano a través del largo del tiempo?

### DISTINCIÓN ENTRE ÉTICA Y MORAL

- ¿La ética y la moral son lo mismo?
- ¿Basas tus acciones de acuerdo con la moral?

### ¿De qué sirvió todo lo anterior en mi aprendizaje?

De acuerdo con los temas de la Unidad I, de la materia de filosofía, aprendí diversos conceptos, así como su origen etimológico y su aplicación en la vida diaria. Todos esos aprendizajes se han puesto en práctica y han servido para reflexionar y evaluarnos como personas.

Figura 8. Classroom, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

- **¿Cómo me siento cuando hago el bien?**
- **¿Cómo me siento al realizar actos malos?**

**Normalmente realizamos acciones que no sabemos si es correcto e incorrecto, si afectamos a terceras personas o no, a veces realizamos acciones sin pensar en las consecuencias, con esto aprendí a sentirme bien conmigo mismo si realizo algo bueno y corregir cuando hago una acción mala.**

Figura 9. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

### **Importancia de la formación moral en el ser humano-¿Quién nos educa en la moral?**

Esta pregunta fue de suma importancia para iniciar el tercer corte, porque a partir de ella pudimos reflexionar que toda la moralidad comienza en nuestro núcleo de desarrollo, que es la familia, y poco a poco se irá desarrollando en la escuela, reforzando lo que se nos ha inculcado o por lo contrario inculcar lo bueno y eliminando lo malo; todo esto para que en nuestro futuro formemos una buena relación con la sociedad y nos libremos de todos los problemas que se nos presenten.

Figura 10. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

En lo personal pude obtener y perfeccionar un pensamiento crítico en cuanto a lo ético. Diversas figuras del pasado llegaron a dar su punto de vista. En base a lo que estudiamos sobre ellos, logré enriquecer mi concepto sobre lo moral (lo bueno o malo).

Lo relacioné con diversas actitudes incorrectas que muchas personas, a lo largo de la historia, han cometido; y logré percibir que puedo tomar mis decisiones con entera libertad (claro, sin dañar a 3<sup>er</sup>as personas) pero en la medida que le importancia y seriedad, pueden repercutir para toda mi vida, sean buenas o malas.

En conclusión, puedo afirmar que esta unidad de aprendizaje se pone en práctica en casi todos los aspectos de nuestra vida; sea familiar, escolar y profesional. Por ello entendí la importancia de que estuviera en nuestro plan de estudios para cursarla.

Figura 11. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

Esto implicó el reto de desmitificar a la filosofía como una ciencia abstracta y ajena a la realidad de los estudiantes y, a través de las preguntas planteadas, instigarlos al cuestionamiento y acompañarlos en la búsqueda de respuestas objetivas.

La discusión que se generó en las clases a distancia permitió socializar sus reflexiones, apoyar en la formulación de las conclusiones que planteaban en sus evidencias. Ciertamente, no todos los grupos lograron un nivel óptimo de intercambio y de debate, lo cual puede atender a diferentes razones, como la falta de seguridad para exponer sus ideas, pobre sentido de pertenencia al grupo (dadas las condiciones de trabajo), poco interés en el tema, etcétera.

Sin embargo, las reflexiones que surgieron de los alumnos van a tono con lo que puede aportar la Filosofía al mundo actual... a su mundo: "... ser la conciencia que pregunta, que inquieta, que molesta, pero no para dar consejos sino para estar a la altura de la dignidad del sujeto, pues de lo que se trata es de que el ser humano piense, reflexione, se confronte, y luego asuma su libertad y tome decisiones de las que pueda hacerse responsable" (Ávalos, 2016, p. 26).

En el análisis solicitado, una alumna se dio a la tarea de cuantificar y graficar las preguntas empleadas en cada unidad didáctica, de lo cual no se tenía noción, y ciertamente coincide el aumento de su uso en la unidad con mayor peso conceptual e información novedosa. Esto va de la mano con el interés de facilitar la comprensión y aplicación de dichos conceptos a la vida cotidiana.

---

Hablando gráficamente, un 90% de la segunda parte del curso, estuvo implementada en preguntas y respuestas, es decir, la interacción entre compañeros y maestra se fortaleció a un 30% a comparación de la primera parte del este.

---

Figura 12. *Classroom*, Filosofía I. Romana Martínez Silva (2021)

La vida en situación de confinamiento por la pandemia, de forma natural, permeó la discusión en algunas ocasiones y obligadamente se retomó en los ejemplos que se daban en la clase; ello requirió en la docente a cargo la capacidad de tomar distancia para analizar el fenómeno, pero al mismo tiempo darse la oportunidad de sentirse implicada en el mismo y de reconocerlo ante el alumnado. Así, algunas preguntas empleadas en el desarrollo de los contenidos cuestionaban a la propia docente y le aportaron invaluable aprendizajes: ¿por qué y para qué estoy teniendo esta experiencia en mi vida?, ¿qué sentido puedo darle?

La mecánica de trabajo, a partir de preguntas detonadoras, favoreció la conversación entre los alumnos y la docente, aprendiendo unos de otros, haciendo evidente que "... todas las personas pueden entender las verdades filosóficas cuando utilizan su razón. Cuando una persona <<entra en juicio>> recoge algo de ella misma" (Gaarder, 2017, p.78), como lo señaló el erudito Sócrates.



El uso de preguntas detonadoras contribuyó en la comprensión de los saberes conceptuales incluidos en la unidad de aprendizaje de Filosofía I.

Las preguntas detonadoras permitieron partir de los conocimientos previos de los estudiantes, dar crédito a sus saberes y, paulatinamente, acercarlos a nuevos aprendizajes. Estas se plantearon con la intención de reflexionar sobre la vivencia de los escolares en el terreno de la moral, lo cual favoreció que identificaran la aplicabilidad de los contenidos estudiados en su vida cotidiana.

Las preguntas detonadoras que se realizaron en el cierre de las secuencias didácticas promovieron la concreción de un marco interpretativo de la realidad, a partir de elementos sólidos dados por la disciplina, tanto en las actividades habilitadas en Classroom como en las sesiones de Zoom. Se observó *que* las preguntas detonadoras facilitaron el proceso de asumir posturas y argumentar puntos de vista, a la luz de los contenidos revisados en el curso.

## Referencias

Ávalos, G. (2016). *Ética y política (para tiempos violentos)*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Fuente de la, E. (2017). *Enseñanza de la matemática por la mayéutica*. Praxis Investigativa ReDIE, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560023>

Gaarder, J. (2017). *El mundo de Sofía* (4ª ed.). Grupo editorial Patria.

---

Dra. Romana Martínez Silva

Instituto Politécnico Nacional

rmartinezsi@ipn.mx

ORCID: [0000-0002-2680-1215](https://orcid.org/0000-0002-2680-1215)

Liliana Vázquez González

mindavax@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9256-9904](https://orcid.org/0000-0001-9256-9904)

## Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de Recursos didácticos digitales en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Martha Edith Arjona Gordillo, Chadwick Carreto Arellano, Macarena Blando Chávez

Pedagogical support for the development of digital educational resources  
at Instituto Politécnico Nacional (IPN)

### Resumen

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de la Dirección de Educación Virtual (DEV), arropa a la comunidad docente de nivel medio superior, además de los niveles superior y posgrado, para provocar una sinergia y lograr el desarrollo de recursos didácticos digitales (RDD) contextualmente relevantes, pertinentes e interesantes. El trabajo conjunto que llevamos a cabo inicia a partir de la necesidad del docente, quien desea provocar aprendizajes significativos y profundos en sus estudiantes, es decir, mejorar la calidad de su enseñanza. Como DEV acompañamos a los docentes en el proceso de desarrollo de los RDD, ofrecemos asesorías, revisamos los avances y emitimos observaciones, como ejemplo de ello se muestran los aspectos pedagógicos de algunos casos concretos, correspondientes al periodo junio 2020–julio 2021, para docentes de nivel medio superior.  
**Palabras clave:** asesoría pedagógica; recursos didácticos digitales

### Abstract

The Instituto Politécnico Nacional (IPN), through its Directorate of Virtual Education (DEV), supports the teaching community at the high school level, as well as undergraduate and graduate studies, to create synergy and develop contextually relevant, appropriate and interesting digital didactic resources (RDD). The joint work we carry out stems from the teachers' needs, to foster meaningful and deep learning in their students, that is, to improve the quality of their teaching. As DEV we accompany teachers in the process of developing the RDD: we provide advice, review their progress and issue observations. As an example, we present some specific cases dealing with pedagogical aspects while working with high school teachers in the period June 2020 - July 2021.

**Keywords:** pedagogical advice; digital educational resources

## Contexto

La experiencia que se comparte en esta ocasión se centra en una de las tantas actividades que realiza el docente para explicar, ahondar, reforzar, retroalimentar y hasta calificar a sus estudiantes. Se trata de todo ese proceso creativo que afronta el docente y que además está lleno de conocimientos, habilidades y experiencias. ¿Cómo explicar? ¿Qué información resulta relevante? ¿Qué puede ser interesante y atractivo? ¿Qué experiencias de aprendizaje puedo provocar? ¿Cómo sé que se está logrando un aprendizaje significativo y profundo? Estas son algunas de las tantas preguntas que un docente se plantea y que a su vez responde al momento de generar algún recurso didáctico digital recurso didáctico digital (RDD).

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de la Dirección de Educación Virtual (DEV) acompañamos a la comunidad docente de nivel medio superior, además de los niveles superior y posgrado, justo para provocar una sinergia y lograr el desarrollo de RDD contextualmente relevantes y pertinentes.

Antes de continuar, es necesario comentar que para “Para el Instituto Politécnico Nacional, un Recurso Didáctico Digital se define como todo aquel contenido educativo presentado en formato digital, que sirve como sustento y/o soporte pedagógico para promover el aprendizaje en sus diferentes modalidades: escolarizada (presencial), no escolarizada (abierta, a distancia, virtual) y mixta” (Reglamento de Promoción Docente del IPN, 2016).

## Estrategia

El trabajo de acompañamiento al docente que llevamos a cabo en la DEV para desarrollar RDD surge a partir de su necesidad y deseo por provocar aprendizajes significativos y profundos en sus estudiantes, por lo tanto, de garantizar la calidad de su enseñanza. Como se muestra en la Figura 1, este acompañamiento empieza con una asesoría informativa y continúa con retroalimentaciones específicas de acuerdo con el avance logrado por el docente para finalmente, como DEV, se realice una evaluación técnico-pedagógica del RDD. Las asesorías son personalizadas,<sup>1</sup> ya sea de manera presencial, vía correo electrónico o por video sesiones en línea.

---

<sup>1</sup> Desde el comienzo de la pandemia, todas las asesorías se llevan a cabo por video sesiones en línea. Normalmente se realizaban de manera presencial en las instalaciones de la DEV.



Figura 1. Ilustración del proceso de asesoría y acompañamiento para el desarrollo de RDD.

Nota: Instituto Politécnico Nacional [IPN], Dirección de Educación Virtual. (s.f.).

Es importante destacar que, previo a la asesoría, la DEV revisa de manera puntual el RDD y elabora por escrito un documento que integra observaciones, recomendaciones y dudas. Este se revisa en la asesoría bajo un diálogo abierto y respetuoso con el docente quien lo recibe vía correo electrónico después de la asesoría. Cabe mencionar que el marco de referencia para realizar las revisiones y observaciones se compone de los diferentes recursos digitales publicados en <https://www.ipn.mx/dev/servicios/evaluacion-rdd.html>, y que estos recursos están dirigidos también al docente para que consulte con toda libertad. En el periodo correspondiente a junio 2020–julio 2021 trabajamos con seis RDD de nivel medio superior. De las distintas revisiones y asesorías, correspondientes específicamente a los aspectos pedagógicos se muestran, a continuación, las observaciones que la DEV emitió para dichos RDD.

**Asesorías 2020**

| Fecha        | Unidad académica | RDD  | Observaciones  |
|--------------|------------------|--|--|
| 12 junio     | CECYT No. 7      | Computación básica II                                  | Integrar por cada actividad de aprendizaje una liga a los criterios que serán tomas en cuenta para su evaluación. Puede ser a través de rúbricas u otro instrumento de evaluación. Se recomienda integrarlas en el espacio "Evaluación".   |
| 17 noviembre | CECYT No. 9      | Libro digital Interactivo: Habilidades del pensamiento | 1. Se recomienda integrar una sección de Encuadre general para el estudiante en el cual se explique claramente el para qué del RDD, así como recomendaciones de uso, bibliografía, datos del autor, un glosario, formas de evaluación y cualquier elemento que consideren que aporte al mejor aprovechamiento del RDD. 2. Se recomienda que las actividades busquen desarrollar habilidades en el estudiante, aunque sea necesario cumplir con los conceptos que piden en los ETS, agregar también algunos ejercicios, retos, etc., para que el estudiante se enfrente a la necesidad de desarrollar habilidades que les serán útiles en todas las unidades de aprendizaje y para toda la vida.  |
| 28 octubre   | CECYT No. 3      | Polilibro Sistemas de Control y Automatización         | Se delimitó Recurso Didáctico Digital como Polilibro Sistemas de control y automatización y se explicó la estructura de un Polilibro. Se revisaron las actividades de aprendizaje de la unidad temática 1 y se especificó la importancia de otorgarles un nombre congruente con la competencia y el RAP correspondiente, numerarlas, incluir viñetas, especificar el formato en el que el alumno entregará la actividad, incluir criterios de evaluación todo esto se mostró en un documento en Word en donde aparecía todo esto trabajado a manera de ejemplo. Por correo electrónico se envió al maestro las observaciones anteriores junto con los ejemplos de redacción, también se le envió los criterios pedagógicos y el documento de descripción y estructura de un Polilibro.   |
| 26 noviembre | CECYT No. 3      | Polilibro Sistemas de Control y Automatización         | En la Bienvenida: fusionar tres párrafos para iniciar el texto con la información referente a la unidad de aprendizaje. Se mostró un ejemplo de redacción. En la Metodología: Manejar un lenguaje dirigido siempre a las acciones que realizará el estudiante. Se marcó en amarillo la sugerencia de redacción. En Evaluación de participantes: Debido a que las tablas se explican por sí solas y resultan completamente claras, se recomienda ser concreto en esta redacción. Se incluyó un ejemplo de redacción. Introducción de la unidad temática 1: Incluir el título de la unidad temática 1: Principios de los sistemas de control industrial. Y se recomienda ser concreto en la redacción marcada. Se muestran dos ejemplos de redacción. Actividades de aprendizaje de la unidad temática • Agregar sangrías y numeración secuencial. • Especificar las acciones en equipo y las acciones individuales. Se mostraron ejemplos de redacción de cada una de las actividades. El documento con las recomendaciones se envía al docente vía correo electrónico. |

Figura 2. Asesorías 2020.

Figura 3. Asesorías 2021.

## Conclusiones

El trabajar con los docentes de manera directa, escuchar sus necesidades e, incluso, tomar decisiones en conjunto resulta enriquecedor tanto para ellos como para los asesores. Finalmente, los alumnos son los beneficiados al interactuar con los RDD y también los docentes se mantienen motivados para continuar trabajando en la actualización de estos.

## Referencias

Instituto Politécnico Nacional [IPN], Dirección de Educación Virtual. (s.f.). *Ilustración del proceso de asesoría y acompañamiento para el desarrollo de RDD*. <https://bit.ly/3tj0HYJ>

Instituto Politécnico Nacional. *Reglamento de Promoción Docente*. 2016, artículo 92. <https://bit.ly/3jxYvcs>

---

Mtra. Martha Edith Arjona Gordillo

Instituto Politécnico Nacional

martha.arjona@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7430-2154](https://orcid.org/0000-0002-7430-2154)

Mtro. Chadwick Carreto Arellano

ccarretoa@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

ORCID: [0000-0002-7831-2915](https://orcid.org/0000-0002-7831-2915)

Macarena Blando Chávez

Instituto Politécnico Nacional

[mblandoc@ipn.mx](mailto:mblandoc@ipn.mx)

ORCID: [0000-0002-8342-8402](https://orcid.org/0000-0002-8342-8402)

## Evaluación de recursos didácticos digitales del nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Martha Edith Arjona Gordillo, Macarena Blando Chávez, Chadwick Carreto Arellano

The development of digital educational resources  
in the high school level  
at the Instituto Politécnico Nacional (IPN)

### Resumen

El desarrollo de recursos didácticos digitales en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una actividad que los docentes realizan con regularidad, así como su implementación en los programas presenciales y a distancia. El IPN, a través del proceso de evaluación de esos recursos, busca motivar e incentivar los esfuerzos de esos docentes entusiastas y también sumar a otros docentes que aún no realizan estas actividades. La Dirección de Educación Virtual, como área encargada de estos procesos, canaliza esfuerzos para brindar a dichos docentes un proceso de evaluación con criterios claros. Está precedido de un acompañamiento cercano con miras a la mejora: se trata de un proceso de evaluación no punitivo, sino constructivo para hacer conciencia de que los recursos didácticos digitales no deben tener como principal razón de ser ganar puntos para promoción, sino subsanar necesidades apremiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada materia.

**Palabras clave:** evaluación; didáctica; criterios de evaluación

### Abstract

The development of digital educational resources in the high school level at the Instituto Politécnico Nacional (IPN) is an activity that teachers carry out on a regular basis, as well as their implementation in face-to-face and distance programs. By evaluating these resources, IPN seeks to motivate and encourage the efforts of these enthusiastic teachers and also bring in other teachers who still do not carry out these activities. The Dirección de Educación Virtual is in charge of these processes and provides teaching staff with an evaluation process that has precise criteria. Previously teachers are coached to promote improvement, through a non-punitive and constructive evaluation process that achieves awareness that the main purpose of developing educational digital resources is not to earn points for promotions, but to address pressing needs in the teaching-learning processes of each course.

**Keywords:** evaluation; didactic; evaluation criteria



## Recursos didácticos digitales en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)

Los recursos didácticos son un puente de comunicación entre el docente, el contenido y el estudiante. Su objetivo es facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier momento: ya sea haciendo más claros, amigables y entendibles los objetos de conocimiento, como apoyo para la realización de actividades de aprendizaje —incluso pueden usarse en los momentos de la evaluación—, ya sea elaborando el diagnóstico, ya en el desarrollo del curso o para generar datos para la acreditación. Los recursos didácticos permiten modificar el enfoque expositivo en una clase tradicional y facilitan la implementación de otros métodos y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, en el nivel medio superior del IPN, los docentes han utilizado los recursos educativos como mediadores en el proceso enseñanza. Se han sido potenciado con la integración de las tecnologías de información y comunicación. A este tipo de materiales en el IPN se les denomina recursos didácticos digitales (RDD).

Con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es posible presentar los recursos didácticos integrando, además de texto, imagen, audio, animación, video, voz grabada y elementos de software. Es posible utilizarlos en línea, en plataformas o almacenarlos en dispositivos móviles.

La incorporación de las TIC en los recursos didácticos llevada a cabo por los docentes no debe darse por obligación o por una orden desde las áreas centrales de la institución, tampoco por moda o simplemente porque ya existen, sino que esto ya es una necesidad que surge hace ya hace muchos años con el advenimiento de las TIC. Los docentes del IPN se enfrentaron a grandes retos y para lograrlos tuvieron que buscar las mejores maneras de incorporarlas según el nivel escolar.

Los docentes del IPN se enfrentan a la necesidad de comprender y adaptarse a las nuevas generaciones de alumnos, ya que a medida que pasa el tiempo los estudiantes que llegan a las aulas van siendo cada vez más ajenos a los formatos en que sus docentes aprendieron.

Están acostumbrados a convivir con la tecnología, saben utilizarla, pero esto no es condición para que la usen adecuadamente para generar conocimiento; por ello, los docentes son actores principales para enseñarles cómo hacerlo y un camino para lograrlo es el desarrollo de RDD.

Zapata (2012) menciona que los RDD tienen cualidades que no tienen los recursos tradicionales. No es lo mismo leer un texto impreso cuyo discurso fluye en forma lineal, que leer un texto digital escrito en formato hipertextual estructurado como una red de conexiones de bloques de información por los que el lector "navega" eligiendo rutas de lectura personalizadas para ampliar las fuentes de información de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Asimismo, en el IPN identificamos las siguientes ventajas al desarrollar e implementar RDD en el nivel medio superior:

- Aumento de interés y motivación hacia el aprendizaje. Los alumnos están acostumbrados a estímulos visuales, auditivos y a tener información de manera instantánea. El hecho de que el docente utilice recursos multimedia a los que ellos

están tan acostumbrados los motiva e interesa. Solo basta ver en la lista de plataformas digitales más utilizadas que está como número uno YouTube, que combina audio, imagen y animación.

- Comunicación más eficaz. A través de las diferentes herramientas, cuando se publica un contenido en plataforma, se genera una comunicación horizontal con el docente y no de una sola vía como en el aula tradicional.
- Promueve la experimentación. Gracias a la interactividad el alumno es capaz de descubrir por sí mismo muchos elementos, el docente puede dejarlo descubrir de manera autónoma el conocimiento.
- Preparación para nuevos entornos laborales. El estudiante al ser usuario de los RDD está generando habilidades para integrar este tipo de contenidos en su vida profesional.

El Instituto Politécnico Nacional, en su Reglamento de Promoción Docente, artículo 98 (2010, pp 15-16) menciona que

se considera material didáctico digital aquellos recursos creados con el apoyo de software, cuya finalidad es propiciar el aprendizaje de hechos, conceptos, teorías, procesos, procedimientos o principios, considerando objetivos o metas de un determinado programa de estudios o unidad de aprendizaje; programas de formación docente y actualización profesional.

A partir de 2010 el *Reglamento de Promoción Docente del IPN* considera dentro de sus artículos las actividades de innovación en ambientes virtuales y dentro de estas el desarrollo de RDD como un esfuerzo innovador que los docentes realizan y por los que se considera la necesidad de adaptar el marco jurídico para incentivarlos a que empiecen o continúen con estas tareas.

En la tabla 1 se ilustra la clasificación de los RDD que el IPN maneja. Se considera la posibilidad de desarrollar que se trate desde un solo concepto básico, por ejemplo, un audiovisual acerca de un proceso que sea muy complicado de entender o explicar, hasta el desarrollo de todos los contenidos completos de un curso, los cuales pueden utilizarse como apoyo a lo presencial (modalidad escolarizada) o en las modalidades no presenciales (no escolarizada y mixta). Cabe mencionar que los docentes también desarrollan recursos no mencionados en esta tabla, debido a las nuevas tecnologías creadas desde 2008, cuando se publicó esta clasificación. Dichos recursos también son susceptibles de evaluación.

| CATEGORÍA  | CURSO COMPLETO  | UNIDAD   | TEMA                                      | CONCEPTO                                      |
|--|---|--|---|---|
|  | Una especialidad o disciplina científica completa   | Dos o más temas secuenciados o relacionados      | Un tema específico en extenso             | Solo un argumento o un registro de referencia |
| <i>Tratamiento educativo:</i> Incluye contenidos que median el acceso a la información para procurar un aprendizaje significativo formativo con un lenguaje apropiado según el usuario al que va dirigido; cuentan con un diseño instruccional o didáctico implícito | Polilibros<br>Cursos en línea<br>Objeto de aprendizaje<br>Libro digital interactivo   | Objeto de aprendizaje                            | Objeto de aprendizaje                     | Objeto de aprendizaje                         |
| <i>Apoyo educativo:</i> Incluye contenidos que favorecen la incorporación de conocimientos, cuentan con actividades para el estudiante y están encaminados a un grado y especialidad determinados  | Polilibros<br>Libro digital interactivo<br>Problemarios<br>Prácticas de laboratorio<br>Multimedia<br>Blogs -Webquests<br>Wiki | Multimedia<br>Blogs<br>Webquests<br>Wikis        | Multimedia<br>Blogs<br>Webquests<br>Wikis | No aplica para promoción                      |
| <i>Informativos:</i> Integran documentos de autoría propia que contienen datos de utilidad y que dilucidan desde una teoría hasta datos específicos y concretos, pasando por conceptos clave. Su marco de referencia es temático.                                    | Libro digital<br>Apuntes<br>Cuadernos<br>Instructivos de talleres<br>Multimedia<br>Audiovisuales<br>Podcasts<br>Blogs         | Multimedia<br>Audiovisuales<br>Podcasts<br>Blogs | No aplica para promoción                  | No aplica para promoción                      |

Tabla 1. Clasificación de recursos didácticos digitales en el IPN.

Nota: Instituto Politécnico Nacional. (2010). *Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional*, artículo 100, p. 16.

## Evaluar los recursos didácticos digitales

De acuerdo con el *Reglamento Orgánico del IPN*, en su artículo 37, párrafo VI (Instituto Politécnico Nacional, 2020), el titular de la Dirección de Educación Virtual tiene como atribución coordinar con las dependencias politécnicas competentes el diseño y elaboración de materiales educativos y la aplicación de recursos tecnológicos para la operación de la oferta educativa en las modalidades no escolarizada y mixta. En el Departamento de Investigación e Innovación de la Dirección de Educación Virtual se cumple con dicha responsabilidad por medio de dos procesos: la asesoría y la evaluación de RDD. El propósito es apoyar a los docentes que se acercan al área principalmente con tres necesidades: 1) quieren desarrollar un RDD, pero no saben por dónde comenzar; 2) ya cuentan con avances de un material pero no saben si cumple con las características adecuadas, e incluso no saben cómo clasificarlo, y 3) tienen recursos ya desarrollados e incluso que ya han sido implementados en sus grupos y requieren que sus materiales sean evaluados para lograr su promoción.

Se brinda una serie de asesorías a los autores y desarrolladores para conocer sus inquietudes, avances y necesidades específicas, así como para revisar aspectos cualitativos de su recurso con objeto de mejorarlo. Un aspecto importante que se considera es el enfoque en la necesidad o problema que el recurso ayudará a resolver o mitigar. Cuando la asesoría termina, los docentes están listos para presentar a evaluación sus recursos con la seguridad de que tendrán un resultado satisfactorio, ya que fueron acompañados por especialistas en las áreas en que serán evaluados.

El proceso de evaluación es la culminación del proceso de asesorías, pues los autores y desarrolladores deciden cuándo están listos para presentar su recurso a evaluación. El resultado de este proceso les permitirá obtener un puntaje que, junto con otros elementos contemplados en la normatividad politécnica, promoverá su desarrollo integral como personal académico del IPN, con mejores condiciones de trabajo y niveles de percepciones. La escala de puntuación que se utiliza es la siguiente:

| CATEGORÍA             | CURSO COMPLETO |    | UNIDAD O MÓDULO |    | TEMA      |    | CONCEPTO  |    |
|-----------------------|----------------|----|-----------------|----|-----------|----|-----------|----|
|                       |                |    |                 |    |           |    |           |    |
| Tratamiento educativo | Excelente      | 80 | Excelente       | 60 | Excelente | 40 | Excelente | 20 |
|                       | Buena          | 70 | Buena           | 50 | Buena     | 30 | Buena     | 10 |
|                       | Regular        | 60 | Regular         | 40 | Regular   | 20 | Regular   | 5  |
| Apoyo educativo       | Excelente      | 60 | Excelente       | 40 | Excelente | 20 |           |    |
|                       | Buena          | 50 | Buena           | 30 | Buena     | 10 |           |    |
|                       | Regular        | 40 | Regular         | 20 | Regular   | 5  |           |    |
| Informativos          | Excelente      | 40 | Excelente       | 20 |           |    |           |    |
|                       | Buena          | 30 | Buena           | 10 |           |    |           |    |
|                       | Regular        | 20 | Regular         | 5  |           |    |           |    |

Tabla 2. Unidades de Promoción que se otorgan por elaboración de material didáctico.

Nota: Instituto Politécnico Nacional. (2010). *Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional*, artículo 100, p. 17.

Especialistas de la Dirección de Educación Virtual evalúan los RDD en los siguientes aspectos:

- Pedagógico. Este aspecto es el más importante a evaluar ya que se considera que la razón de ser de los RDD es precisamente el logro de los objetivos de aprendizaje que se proponen, al haber congruencia de los elementos pedagógicos con esos objetivos. Algunos criterios que se evalúan son los siguientes: una explicación correcta del recurso, cómo apoyará este al alumno en su proceso de aprendizaje, claridad en la forma de trabajo para evitar confusiones, certeza en las expectativas hacia el estudiante, y definición del tiempo y esfuerzo que tendrá que invertir el alumno en el recurso, así como los criterios con los que el educando será evaluado. El estudiante tendrá un panorama general de lo que va a realizar para organizar su tiempo y concluir de manera satisfactoria. Identificará a los docentes que elaboraron el recurso, así como la fecha en que fue elaborado o actualizado. El estudiante podrá consultar

información para ampliar o reforzar sus conocimientos en cuanto a terminología formal del tema y para el funcionamiento correcto del recurso. También visualizará de manera ordenada las actividades. El contenido se revisará respecto a su pertinencia para el logro de los objetivos de aprendizaje y su tratamiento pedagógico.

- Editorial. Esta revisión empieza con garantizar la originalidad de los textos que integran el RDD, en este caso se utiliza la licencia institucional que se tiene con la plataforma Turnitin. Además, se realiza la revisión editorial y corrección de estilo con énfasis en elementos como bibliografía, glosario y presentación de citas textuales.
- Diseño gráfico. El especialista en diseño gráfico identifica que los elementos gráficos del recurso estén encaminados al logro de los objetivos, reforzando el aprendizaje sin generar distracción. El diseño gráfico del recurso debe lograr una conceptualización armónica entre los elementos que lo integren. Identifica el buen tratamiento de la imagen y video, así como el uso adecuado de elementos iconográficos, así como su pertinencia a la población a la que va dirigida, en este caso alumnos del nivel medios superior.
- Tecnológico. Esta revisión contempla identificar elementos técnicos del recurso, una excelente visualización y navegación, así como el funcionamiento óptimo de todos los elementos multimedia que integre, de manera que en conjunto con los aspectos pedagógico, editorial y gráfico generen un material de calidad excelente.

El proceso de evaluación de RDD en el IPN es dinámico: se busca que la evaluación sea flexible y se han ido haciendo modificaciones en beneficio de los docentes y, sobre todo, buscando que no los aleje de su intención de desarrollar recursos. Por el contrario, se trata de que, una vez que evalúen su primer material, tengan la intención de usarlo con sus alumnos, construyendo otros nuevos o mejorando los ya desarrollados con base en los resultados obtenidos en su implementación.

## Referencias

- Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2020, 2 de marzo). *Reglamento Orgánico del Instituto Politécnico Nacional*, artículo 37, párrafo VI. <https://bit.ly/3mYs4WR>
- Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2010, 15 de diciembre). *Reglamento de Promoción Docente del Instituto Politécnico Nacional*, artículo 98. <https://bit.ly/3jxYvcs>
- Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos*. <https://bit.ly/3jxgSyb>

Mtra. Martha Edith Arjona Gordillo

Instituto Politécnico Nacional

martha.arjona@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7430-2154](https://orcid.org/0000-0002-7430-2154)

Mtro. Chadwick Carreto Arellano

ccarreto@ipn.mx

Instituto Politécnico Nacional

ORCID: [0000-0002-7831-2915](https://orcid.org/0000-0002-7831-2915)

Macarena Blando Chávez

Instituto Politécnico Nacional

mblandoc@ipn.mx

ORCID: [0000-0002-8342-8402](https://orcid.org/0000-0002-8342-8402)

## Pandemia, docencia y tecnología

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

---

### Resumen

A casi dos años del surgimiento de la pandemia por COVID-19, se presenta un recuento de los principales retos y oportunidades que los profesores e instituciones educativas han enfrentado. Los profesores debieron adoptar tecnologías en función de los objetivos y alcances de sus cursos, así como ampliar su rol docente para diseñar, adecuar y curar contenidos para sus estudiantes. Estos cambios implican el desarrollo de procesos de formación docente para el aprovechamiento de diversas herramientas tecnológicas, a partir de microaprendizajes específicos. También implican transformar las redes sociales en redes académicas.

**Palabras clave:** pandemia; COVID-19; tecnología; redes académicas; profesores blogueros

### Abstract

Almost two years after the beginning of the COVID-19 pandemic, the article presents a review of the main challenges and opportunities teachers and schools have faced. Teachers had to adopt technology according to the objectives and scope of their courses. They had to complement their role with the design, adaptation and curation of contents for their students. These changes require professional development efforts so they can take advantage of diverse technological tools, through microlearning experiences. Also, social networks should evolve into academic networks.

**Keywords:** pandemic; COVID-19; technology; academic networks; teacher vloggers

## Pandemia y tecnología

Ha habido retos, desafíos y oportunidades en estos cerca de dos años que llevamos en pandemia para todos los niveles educativos: para la educación primaria y secundaria y, por supuesto, para la superior. De alguna manera, este periodo ha sido una transformación digital para muchos al adecuar las tecnologías de la información y la comunicación a espacios muy cercanos a la casa. La escuela la universidad y las oficinas se quedaron en casa. Muchas siguen en casa ahora, en alternancia.

Definitivamente, el gran reto ha sido cómo vincular la práctica docente con estas tecnologías de la información y la comunicación que, a veces, pueden resultar muy ajenas a profesores y estudiantes, pero que, poco a poco, se fueron haciendo aliadas para continuar con este proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Muchos colegios, muchas universidades pararon, pero otros siguieron adelante: se adaptaron y adoptaron estas tecnologías. No sabemos cuándo vaya a finalizar esta pandemia. Las universidades y los colegios siguen en la alternancia y diversos países han empezado a trabajar en alternancia, gracias a esas tecnologías. Es el caso de Colombia.

La formación permanente de los profesores es clave en este tipo de procesos. Muchos quizás no eran muy amigos de la tecnología porque estaban acostumbradas a sus clases presenciales, con sus alumnos, sentados frente a ellos impartiendo una clase. Pero hubo un cambio importante en el papel del profesor: más que transmitir conocimientos —quizá ya ni siquiera se usa ese término—, se convirtió en un profesor *mediador*, mediador del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación a través de estas tecnologías. Todo ello constituyó un reto para los profesores y también para los estudiantes. Fue necesario adaptarlas y adoptarlas, al identificar cuál tecnología servía un poco más en función de los objetivos, metodología y alcance del curso.

De la noche a la mañana tuvieron que subir contenidos, por ejemplo, a plataformas que quizá nunca habían utilizado. Para los profesores fue un gran reto y, al mismo tiempo, una oportunidad para asumir otros papeles y desempeñar otros roles en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Se convirtió en un diseñador, un *adecuator* y curador de contenidos.

Profesores y estudiantes enfrentaron los retos, pero también lo hicieron las instituciones: los directivos, coordinadores y administradores, así como los responsables de la infraestructura tecnológica y de la formación permanente de los profesores.

La clave está en que no dar un paso atrás sino en ser más visionarios. Es necesario visualizar las ventajas de la incorporación de la tecnología al aula física. Desde luego, no significa acabar con la presencialidad, o que todo será virtual. Implica considerar las ventajas de lo digital, al incorporarlo en todos los procesos educativos. Nuestros estudiantes tanto jóvenes como más adultos están muy inmersos en la tecnología. Conviven con ella, con sus celulares inteligentes y con otros dispositivos. La pandemia evidenció aún más la brecha digital que existe en los países, pero es claro que todas las propuestas y políticas gubernamentales tienden a apostarle a la tecnología, a incluirla y ponerla al servicio de la comunidad educativa.

## Formación docente en la pandemia

El adagio que dice: “Si no se sube al bus, se va a quedar” refleja lo que sucede con muchos docentes: sí o sí tienen que abrirse al uso de la tecnología en la educación. Es necesario animarlos a hacerlo, mostrar sus ventajas y formarlos no solo en



competencias y actualización en sus áreas de conocimiento, sino también en esas competencias digitales. A diario la tecnología evoluciona y avanza, nunca se detiene. En este momento en Silicon Valley algo se está inventando o mejorando.

Los niños desde muy pequeños aprenden a manejar un celular y un computador; también es necesario hacer que esa formación sea permanente para los docentes. No se trata de esos cursos largos y extensos, diplomados, sino más bien del uso de *microaprendizajes*. Simplemente se trata de ir logrando el manejo de algo específico: una plataforma, una herramienta digital, una aplicación o un *software*. Ese tipo de formación llega más a los profesores. Si se les enseña, por ejemplo, cómo funciona el Moodle para hacer una clase, cómo funciona *Meet* para programar un encuentro sincrónico o qué ventajas tiene, se promueve ese gusto por la tecnología. La tecnología jamás reemplazará al profesor, por más inteligencia artificial que haya, por más automatización que exista. Siempre estará el pedagogo, el profesor, detrás de toda esta tecnología. Es necesario que los pedagogos y los técnicos informáticos se hablen para que estos últimos conozcan las necesidades del contexto educativo y para que a través de todo su ingenio puedan producir este tipo de herramientas digitales, en aras de lograr una mejor educación, de una mayor calidad.

## Docentes digitales

Debemos lograr que las redes sociales no sirvan solo como tal, sino que también sean redes académicas. En eso hay muchos ejemplos: profesores que se volvieron YouTubers, los profesores que usan TikTok, herramientas que van avanzando y evolucionando. En Colombia existe un profesor YouTuber llamado Julio Profe. Empezó hace muchos años grabando videos muy cortos de matemáticas, para explicarla a sus estudiantes. Jamás se imaginó que fuera a tener más de tres millones de suscriptores en su canal. Los alumnos de educación primaria y secundaria vieron cómo con Julio Profe, a través de sus videos, entendían el coseno, el seno, cualquier elemento de matemáticas. Se percataron de que YouTube era mucho más accesible y asequible a los estudiantes para reforzar sus conocimientos o resolver sus dudas de clase.

Las videolecciones son también una buena alternativa para que los estudiantes puedan acceder a la tecnología y para que adopten y entiendan de una manera más fácil cualquier temática, en cualquier área del conocimiento. Se trata de esos videos cortos en el que el profesor, con sus propias herramientas, con su computadora, con su sala de edición casera, puede presentar una breve explicación con un tablero, grabándose en el computador.

Es importante también saber qué tipo de tecnología conviene de acuerdo con el objetivo del curso de matemáticas, de lenguaje, de educación física. Hay muchísimas herramientas libres que hay que tener en cuenta: plataformas aplicaciones, *software*. Es deseable que sean de fácil acceso y navegación, para lograr en los estudiantes esa empatía con las herramientas tecnológicas. Por ello, es necesario filtrarlas, igual que se hace al buscar recursos bibliográficos para una investigación. Una buena selección académica de herramientas contribuye a mejorar la calidad de la educación e incorporar la tecnología sin tenerle miedo.

Dra. Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

[mcipagauta@uniminuto.edu](mailto:mcipagauta@uniminuto.edu)

ORCID: [0000-0002-1378-8824](https://orcid.org/0000-0002-1378-8824)

## Mejora de las relaciones intergrupales a través del contacto en línea

Meital Amzalag, Noa Shapira

### Improving Intergroup Relations Through Online Contact

#### Resumen

En el presente estudio se examinó un programa de formación docente en línea diseñado para fortalecer las relaciones significativas y reducir estereotipos y prejuicios entre profesores de diferentes culturas en la sociedad israelí. La fundamentación del programa se basó en la premisa de que el contacto indirecto en línea podría mejorar las relaciones intergrupales en sociedades diversas. El programa se diseñó para avanzar gradualmente. Se inicia desde lo básico para después llegar a una relación más profunda mediante una variedad de herramientas de comunicación mediada por computadora (CMC). Los resultados indicaron que, al finalizar el programa, los participantes eran más respetuosos entre sí que antes de él. Tenían una visión positiva del aprendizaje en línea y estaban abiertos al multiculturalismo (eran más tolerantes y aceptaban a otros mejor que antes) mientras conservaban aún sus propias identidades culturales. Los participantes del programa notaron la progresión gradual en el diseño de las tareas y señalaron expresamente que esta estructura paso a paso contribuyó a la creación de una conexión y posteriormente fomentó la familiarización. Este estudio llena un vacío en la investigación, pues demuestra la manera en la que el contacto en línea (contacto indirecto) puede usarse para fomentar el conocimiento del otro y reducir estereotipos y prejuicios entre profesores de diferentes grupos de la sociedad israelí.

**Palabras clave:** contacto indirecto; contacto en línea; educación multicultural; profesores; comunicación mediada por computadora

#### Abstract

This study examined an online professional development program designed to support meaningful acquaintance and reduce stereotypes and prejudices among teachers from different cultures in Israeli society. The rationale of the online program was based on the premise that indirect online contact might improve intergroup relations in diverse societies. The program was designed to progress gradually, starting from basic and leading to a deeper acquaintance, using a variety of computer-mediated communication (CMC) tools. Findings indicated that upon program completion, participants were more respectful towards one another than pre-program. They held a positive view of online learning and were open to multiculturalism (more tolerant and accepting of others than previously) while still maintaining their respective cultural identities. The program participants noticed the gradual progression in task design, expressly noting that this stepwise structure supported forging a connection and then fostering familiarization. This study fills a gap in the research through demonstrating ways that online contact (indirect contact) can be used to promote acquaintance and reduce stereotypes and prejudices among teachers from different groups in Israeli society.

**Keywords:** indirect contact; online contact; multicultural education; teachers; computer-mediated communication

## Introducción

El mundo se vuelve cada vez más diverso con respecto a culturas y subculturas (Ariely, 2011). Al mismo tiempo, categorías como *ellos y nosotros*, *casa y lejos*, y *oriente y occidente* siguen siendo términos comunes que se usan para crear distancia psicológica entre personas, naciones y continentes (Kinnvall & Lindén, 2010). Israel, como sociedad multicultural, es un buen ejemplo de una nación que alberga diferencias culturales significativas (Cohen, 2018). Además, el sistema educativo israelí refleja estas diferencias y se divide en varios sectores diferenciados en términos étniconacionales (judíos/árabes) y religiosos (judíos seculares/judíos ortodoxos-nacionalistas) (Katz, 2013; Sabbagh & Resh, 2014). Como resultado, los profesores y los estudiantes rara vez conocen personas que sean diferentes a ellos o a sus grupos "base". Esta falta de interacción significativa se caracteriza por fenómenos como prejuicios, generalizaciones y racismo entre los grupos (Bar-On, 2008). Por lo tanto, los profesores con experiencias multiculturales juegan un papel esencial como agentes de cambio en la educación multicultural y como modelos a seguir para sus estudiantes (ver Shapira *et al.*, 2020 para más detalles).

En el presente artículo discutimos los hallazgos de un programa innovador en línea de formación docente (FD) para profesores de diversos sectores en Israel (judíos seculares, judíos ortodoxos, árabes y de diferentes subculturas de la sociedad judía y árabe). El contacto en línea se llevó a cabo en una plataforma de Moodle que incluía pautas para conectarse en línea por medio de una variedad de herramientas de comunicación mediada por computadora (CMC). La fundamentación del programa de FD en línea se basó en la premisa de que es posible mejorar las relaciones intergrupales por medio del contacto indirecto en línea (Walther *et al.*, 2015).

En el presente estudio se analizaron diversas formas para diseñar un contacto óptimo en línea y se investigó cómo dicho contacto puede afectar las relaciones intergrupales. Fueron dos las preguntas que guiaron nuestra investigación:

1. ¿Cómo podríamos diseñar un contacto indirecto en línea que logre relaciones significativas entre profesores de diferentes culturas?
2. ¿Podría el uso de la tecnología reducir los estereotipos y los prejuicios entre los profesores y, en caso de que así fuera, cómo?

## Antecedentes teóricos

### La sociedad en la era global

El término *globalización* se utiliza con frecuencia para referirse a la creciente tendencia de personas en distintas partes del mundo que se encuentran entre sí (Díaz y Zirkel, 2012). Además de las diferencias resultantes de la inmigración, las poblaciones locales de los países incluyen diversidad étnica, lingüística y religiosa (Patsiurko *et al.*, 2012), así como a las minorías indígenas o nativas (Clarke, 2001; Van Cott, 2005). La diversidad de las sociedades es un factor clave en la conformación de la identidad nacional y de las relaciones intergrupales (Rodríguez, 2003). A menos que haya un objetivo común que vincule a los diferentes grupos, las enemistades tribales y los conflictos étnicos y raciales los mantienen separados (Kinnvall y Lindén, 2010). Las implicaciones adicionales en las relaciones intergrupales incluyen la tendencia de las personas a conectar y a entablar lazos interpersonales con aquellos más similares a ellos.

### *Homofilia: conocer solo a personas como yo*

La similitud entre los miembros de los grupos sociales, o entre los individuos que comparten un vínculo social ha sido observada y estudiada durante mucho tiempo (Aiello et al., 2012). El principio de homofilia o la idea de que la similitud genera conexión estructura lazos en red de todo tipo (Bisgin et al., 2010; McPherson et al., 2001). Los factores que determinan la construcción de lazos en el mundo real también definen la construcción de lazos de amistad en las redes sociales. En un mundo lleno de medios en red, es difícil conocer personas que tengan puntos de vista distintos. La información en las redes sociales fluye de manera que se crean y se refuerzan las divisiones sociales (Aiello et al., 2012). Los efectos de la homofilia se observan en muchas redes sociales con respecto a la edad, la etnia, la religión y otros factores (McPherson et al., 2001). En estudios realizados entre estudiantes universitarios estadounidenses se ha encontrado que la segregación basada en la etnia y la raza es tan elevada en redes sociales como en los campi (ver Hofstra, 2017; McPherson et al., 2001).

En una realidad de alienación y separación entre grupos y personas que se conectan solo con personas como ellos, tanto en la vida cotidiana como en línea, se necesita intervención para mejorar las relaciones intergrupales. El enfoque principal para la mejora de las relaciones se basa en la *teoría del contacto*.

### Contacto intergrupar

En condiciones apropiadas, el contacto intergrupar puede aumentar las emociones intergrupales positivas y promover la empatía, así como reducir las emociones negativas (Pettigrew & Tropp, 2006, 2008; Tam et al., 2008). El contacto mejora las relaciones intergrupales, al incrementar el conocimiento sobre el grupo externo y disminuir la amenaza y aprehensión percibidas con respecto a los miembros del otro grupo. El contacto permite asumir la perspectiva de los miembros del grupo externo y puede contribuir a mejorar las actitudes intergrupales (Pettigrew y Tropp, 2008). Se especifican cuatro condiciones para que haya un contacto intergrupar óptimo: igualdad de estatus grupar en la situación, objetivos comunes, cooperación intergrupar y apoyo de las autoridades (Allport, 1954). Estas condiciones óptimas son difíciles de lograr en una realidad donde hay división, alienación y homofilia. Sin embargo, el contacto indirecto parece ser una opción viable para mejorar las relaciones intergrupales, al fomentar la empatía intergrupar y reducir las emociones negativas (Batson & Ahmad, 2009; Shapira et al., 2016; Stathi & Crisp, 2008; Walther et al., 2015). El término *contacto indirecto* agrupa a diversas formas de contacto que no abarquen encuentros cara a cara entre el grupo interno y el externo, incluido el contacto en línea, el cual se define como interacciones intergrupales a través de nuevas tecnologías (Kim & Wojcieszak, 2018).

### Mejora de las relaciones intergrupales a través del contacto intergrupar en línea

Las investigaciones demuestran que, dadas las condiciones adecuadas, el contacto indirecto puede evocar actitudes intergrupales positivas (Amzalag et al., 2015; Paluck, 2009; Stathi & Crisp, 2008; Steinberg & Bar-On, 2002). Los especialistas afirman que, con el crecimiento y la popularidad de la CMC, la teoría del contacto intergrupar puede aplicarse fructíferamente a contextos en línea (Amichai-Hamburger & McKenna, 2006; Hasler & Amichai-Hamburger, 2013). De hecho, la investigación empírica de estas propuestas ha encontrado efectos positivos del contacto indirecto en línea en lo que se refiere a reducir el prejuicio y el sesgo intergrupar (Lev-On & Lissitsa, 2015) y potencial para reducir el prejuicio hacia el grupo externo (Amichai-

Hamburger & McKenna, 2006; Hasler & Amichai-Hamburger, 2013). Por ejemplo, contactos en línea entre judíos y árabes en Israel minimiza la distancia social que los judíos israelíes mantienen con los árabes (Lev-On y Lissitsa, 2015). Los grupos virtuales que estuvieron en comunicación por medio de un curso en línea de un año de duración, mismo que incluyó a estudiantes de los tres principales sectores educativos israelíes (judíos ortodoxos, judíos seculares y árabes), mostraron menor prejuicio hacia los respectivos grupos externos (Walther et al., 2015).

El presente estudio se centró en el contacto intergrupar en línea entre profesores de varios sectores en Israel. Los profesores se conocieron en línea y forjaron una relación significativa los unos con los otros de distintas maneras que se describen en la sección de metodología.

### Metodología

En este estudio se utilizó un enfoque de métodos mixtos, al combinar herramientas de investigación cuantitativas y cualitativas para el análisis de los datos (Anderson & Shattuck, 2012). Esta combinación garantiza una base sólida y la comprensión profunda de los resultados, además de facilitar el descubrimiento de nuevas perspectivas (Creswell, 2013; Dunning et al., 2008; Patton, 2002).

En el presente estudio se utilizaron diversos medios para recopilar datos, lo que permitió la triangulación de los hallazgos para fortalecer la validez de los resultados (Flick, 2004). La investigación se llevó a cabo como parte del programa de FDen línea con un período de duración de seis meses (de octubre a marzo) y se publicó en el Center for Educational Technology (CET). El objetivo del programa de FD fue fomentar las relaciones significativas en línea e incluyó 30 horas de interacciones entre los profesores participantes. El programa de FD se llevó a cabo en su totalidad en línea por medio de la plataforma Moodle y fue facilitado por los autores de este artículo. Considerando la tendencia hacia la homofilia étnica en las redes sociales (Hofstra et al., 2017; McPherson et al., 2001), las actividades de colaboración tenían como objetivo ayudar a los profesores a conocerse a través del contacto en línea y desarrollar relaciones significativas, reduciendo así los estereotipos y los prejuicios.

El programa de FD se diseñó para poder progresar gradualmente: va de lo básico para llegar a una relación profunda.

Hubo siete tareas, como se indica en la Tabla 1.

| Nombre de la actividad                        | Justificación de la actividad   | Diseño instruccional  |  | Herramienta de recopilación de datos | Duración de la actividad |
|---|---|---|--|--------------------------------------|--------------------------|
|   |   | Característica de la actividad                                | Intervención del instructor durante la actividad |                                      |                          |
| La sociedad israelí se conoce en la Red (pre) | Actitudes de los participantes hacia el multiculturalismo y el contacto en línea antes del programa de FD | Responder un cuestionario en línea                            |  | Encuesta                             | 10 min                   |
| Primer encuentro                              | Primer encuentro a través de imágenes   | 1. Subir una foto representativa, sin datos de identificación | 1. Todas las imágenes y respuestas son anónimas  | Padlet                               | 4 h                      |

|  |   |   |   |                          |        |
|--|---|---|---|--------------------------|--------|
|  |   | 2. Reaccionar a las fotos de tres colegas adivinando y escribiendo quién está detrás de la imagen y su justificación para la "conjetura"  | 2. Pedir a los participantes que respondan a cualquier persona que aún no haya recibido una respuesta   |                          |        |
| Verdadero o falso                              | Fomentar las interacciones entre los participantes y despertar su curiosidad  | 1. Escribir un párrafo sobre mí<br>2. Escribir 5 hechos: 3 falsos y 2 verdaderos<br>3. Responder a 3 participantes escribiendo en el foro en línea qué es verdadero, qué es falso y por qué   | Enviar a todos los participantes un correo electrónico en el que se les pida que respondan a cualquier persona que aún no haya recibido una respuesta<br><br>Usar frases alentadoras como: "¡Qué comentario tan interesante!"   | Foro en línea            | 4 h    |
| Sentido de lugar                               | Fomentar interacciones y un conocimiento relación más profundo entre los participantes  | 1. Subir una imagen que muestre un sentido de lugar e indicar lo que la imagen significa para mí<br>2. Responder a dos participantes sobre lo que aprendieron, sintieron y pensaron sobre la imagen   | Enviar a todos los participantes un correo electrónico en el que<br><br>1. Se les pida que respondan a cualquier persona que aún no haya recibido una respuesta<br>2. Se utilicen frases alentadoras como: "Hay al menos 93 fotos e historias personales, emocionantes e interesantes, pero faltaron algunas" (no obtuvieron respuesta) | Presentaciones de Google | 4 h    |
| Conversación entre dos participantes           | Emparejar a los participantes con base en diferentes identidades nacionales, religiosas y de género, donde vivían, etc., para forjar una relación más profunda y personal | 1. Hablar con otro participante<br>2. Grabar o transcribir la conversación<br>3. Escribir una descripción de su compañero<br>4. Dar respuesta a otros 3 participantes sobre su discusión  | Enviar a todos los participantes un correo electrónico que fomente la participación. Por ejemplo: "La diapositiva tiene muchas preguntas y acercamientos interesantes entre los pares. Por otro lado, algunas de ellas aún no han recibido respuesta. Por favor escribanles".   | Presentaciones de Google | 4 h    |
| La sociedad israelí se conoce en la Red (post) | Actitudes hacia el multiculturalismo y el conocimiento en línea después del programa de FD  | Responder un cuestionario en línea  |   | Encuesta                 | 10 min |
| Reflexión                                      | Una retrospectiva del proceso que cada participante experimentó durante el programa de FD   | Responder a preguntas guía como:<br><br>¿Cuál es mi opinión sobre reunirme en línea con varios grupos de la sociedad israelí?<br>¿Cuáles son mis principales perspectivas del curso?<br>¿Qué fue lo que sentí y lo que pensé antes del curso y qué es lo que siento y pienso ahora? |   | Foro en línea            | 4 h    |

Tabla 1. Diseño del programa de FD: las siete tareas, características y duración, intervenciones y Herramientas de recopilación de datos

## Participantes

Participaron en el programa de FD 85 profesores; 16 hombres y 69 mujeres. Su edad promedio era de 41.6 años ( $DT = 8.9$ ). Cincuenta y nueve participantes eran judíos y 26 árabes. El 45% tiene título de licenciatura, y el 49%, de maestría. Cuarenta participantes se definieron a sí mismos como seculares, 15 como ortodoxos y todos los demás como tradicionales. Cuarenta y dos participantes enseñan en escuelas primarias y el resto en escuelas secundarias y bachilleratos.

## Métodos de recopilación y análisis de datos

Los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados a partir de un cuestionario y de los resultados de las tareas del programa de FD, que incluyeron tanto imágenes como texto.

Analizamos las imágenes y los textos con un enfoque interpretativo, identificando temas clave (Braun y Clark, 2006) y apoyándonos en conceptos teóricos de relaciones intergrupales (Batson y Ahmad, 2009; Stathi y Crisp, 2008). Los datos fueron analizados por los dos investigadores, por separado, para mejorar la fiabilidad de los datos cualitativos.

### *El primer cuestionario (Pre)*

Un cuestionario de tres partes basado en la investigación de Laron y Lev Ari (2013) y Holladay et al., (2003) incluyó preguntas relacionadas con el género, la educación, la afiliación nacional, la religión y las actitudes hacia el multiculturalismo y el contacto en línea.

Se pidió a los participantes que expresaran su opinión al asignar un puntaje a los ítems en una escala de Likert (de 1 = *no estoy de acuerdo en absoluto* a 5 = *de acuerdo en gran medida*). El cuestionario fue redactado en formularios de Google y enviado en línea a través de la plataforma Moodle. Los participantes lo contestaron al inicio del programa de FD.

### *El segundo cuestionario (Post)*

Después de la FD, los participantes contestaron un cuestionario de cinco partes que incluía tres partes idénticas al cuestionario inicial y dos partes nuevas sobre el programa de FD y sus opiniones respecto al aprendizaje en línea. Las preguntas se obtuvieron de cuestionarios anteriores (Maruyama et al., 2000; Pohan & Aguilar, 2001; Rew et al., 2003; Holladay et al., 2003; Laron & Lev Ari, 2013) con adaptaciones específicas para el tema del presente estudio.

Los datos cuantitativos se analizaron por medio del software SPSS, incluyendo pruebas de frecuencia y prueba t para observaciones pareadas.

## *Recopilación y análisis de datos*

A pesar de que hubo siete etapas, debido a limitaciones de espacio describimos a profundidad tres de las etapas principales en la Tabla 2.



| Herramienta de recopilación de datos | Datos cuantitativos/cualitativos   | Análisis  | Tema  |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Cuestionarios (pre y post)           | <p>Cuantitativos</p> <p>Cuestionarios pre y post:</p> <p>antecedentes (11 reactivos)</p> <p>opiniones respecto al multiculturalismo (12 reactivos)</p> <p>contacto en línea (8 reactivos)</p> <p>Solo en el cuestionario post:</p> <p>poner en práctica un enfoque de multiculturalismo a lo largo del programa (29 reactivos)</p> <p>aprendizaje en línea durante el programa (7 reactivos)</p> <p>dos preguntas abiertas</p> | Pruebas de frecuencia y prueba t para observaciones pareadas usando SPSS  |   |
| Sentido del lugar                    | Cualitativos y cuantitativos   | <p>División del contenido visual y textual en temas (cualitativo)</p> <p>Conteo de la cantidad de contenido en cada tema (cuantitativo)</p> | Familia, casa, vistas del mar, vistas del paisaje, mascotas, aficiones  |
| Reflexiones                          | Cualitativos   | División del contenido textual en temas   | Todos los aspectos de la sociedad israelí, la educación multicultural, la integración de las herramientas tecnológicas de enseñanza como medio de conocer a las personas, el diseño del programa de FD, los sentimientos y las ideas de los participantes, ventajas y desventajas del programa de FD, la búsqueda de un denominador común |

Tabla 2. Herramientas de recopilación de datos, datos cuantitativos o cualitativos, análisis de datos y temas

Nota. Los investigadores analizaron por separado el contenido.

Inicialmente, obtuvieron una coincidencia del 71% y, después de revisar la precisión de la categoría, obtuvieron una coincidencia del 84%.

## Resultados

Los resultados se presentan a través de las preguntas de investigación.

### Pregunta de investigación 1

La primera pregunta la manera en que el contacto indirecto en línea podría diseñarse para llevar a una relación significativa entre profesores de diferentes culturas. En primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario, seguidos de los resultados derivados de las diversas tareas realizadas por los profesores en el programa de FD.

*Variables de investigación y estadísticas descriptivas*

En la Tabla 3 se presentan las medias de las variables de investigación y la respectiva consistencia interna del alfa de Cronbach.

| Variable   | Reactivo para ejemplificar  | $\bar{x}$ | DT   | $\alpha$ |
|--|---|-----------|------|----------|
| Respeto mutuo  | "El programa de FD tomó en cuenta las culturas de los participantes".                                       | 4.64      | 0.46 | 0.85     |
| Aprendizaje en línea                                       | "El programa de FD (la estructura, las actividades) favoreció el aprendizaje".                              | 4.41      | 0.48 | 0.85     |
| Apertura hacia el multiculturalismo                        | "La educación multicultural es más importante que la lectura, las matemáticas y la alfabetización digital". | 3.90      | 0.72 | 0.88     |
| Identidad cultural   | "Mis creencias y mis actitudes están influenciadas por mi cultura".   | 3.72      | 1.01 | 0.92     |
| Cambios de comportamiento                                  | "El programa de FD me hizo cambiar de opinión respecto a otras culturas".                                   | 3.66      | 0.98 | 0.86     |
| Oportunidad de familiarizarse con otra cultura (en la red) | "El internet me permitió conocer a personas que no habría podido conocer de otra manera".                   | 3.16      | 0.96 | 0.73     |

Tabla 3. Estadísticas descriptivas de las medias y la consistencia interna de las variables de investigación

Como se muestra en la Tabla 3, las variables de investigación muestran una consistencia interna de media a muy alta, excepto la última variable, la cual se acerca al nivel mínimo absoluto aceptable de 0.7. De estos resultados se puede observar que en el programa de FD los participantes fueron respetuosos unos con otros, tenían puntos de vista muy positivos sobre el aprendizaje en línea y estaban abiertos al multiculturalismo al tiempo de mantener su propia identidad cultural. El programa de FD también fomentó los cambios conductuales.


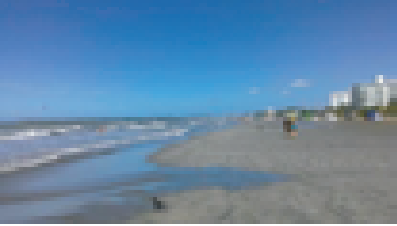

Las tareas del programa de FD en línea fueron diseñadas por los investigadores y se les hicieron llegar a los participantes haciendo énfasis en la progresión gradual de la evolución de las relaciones en formación, que comienzan con la presentación inicial y concluyen con una profunda familiaridad. A continuación, se presentan dos de las tareas principales.

#### Contacto a través de una presentación conjunta: sentido de lugar

Esta tarea se diseñó para llevar al proceso de familiarización un paso adelante (después de las dos primeras tareas—*primer contacto* y *verdadero o falso*). Cada participante compartió con el grupo el lugar más importante en su vida: un sitio inseparable de su identidad, arraigado a su propia historia de vida y profundamente conectado con las experiencias que han conformado su vida.

Setenta y un participantes respondieron e indicaron sus nombres. Aunque en la tarea se pidieron 3 publicaciones en foros, el 39% de los participantes subieron más de dos. Por ejemplo, T subió 8 publicaciones, S, H y A subieron 5, y siete profesores subieron 4 posts cada uno.

Posteriormente revisamos las respuestas que había en las diversas imágenes y textos subidos por los participantes. Varias fotos con sus descripciones se muestran en la Tabla 4, junto con los comentarios que hicieron otros participantes.

| Imagen  | Descripción  | Número de comentarios | Ejemplos de comentarios   |
|---|--|-----------------------|---|
|    | <p>Elegí una foto que tomaron en casa de mi abuela y de mi difunto abuelo. Pasé mucho tiempo ahí desde la infancia... Me enseñaron... sobre mi ascendencia yemení...</p> | <p>6</p>              | <p>Ejemplo 1:</p> <p>R, tu foto y tus historias me conmovieron. También pasé mucho tiempo en casa de mi abuelo y tengo muchos recuerdos preciosos de su casa...</p> <p>Ejemplo 2:</p> <p>Me identifico mucho porque también era muy cercano a mis abuelos y tengo muy gratos recuerdos de su casa...</p>                |
|  | <p>Para mí, hogar significa una salida en familia. En el verano nos gusta ir a la playa y disfrutar de nuestras vacaciones y de la libertad.</p>                         | <p>6</p>              | <p>Ejemplo 1:</p> <p>Puedo ver que estás muy en sintonía con la naturaleza y que tienes un espíritu pacífico y tranquilo.</p> <p>Ejemplo 2:</p> <p>Soy surfista, estoy completamente de acuerdo. No hay nada como la playa para que uno se divierta y pueda relajarse y recargar energías para la siguiente semana.</p> |
|  | <p>Elegí [una foto] de mi casa, específicamente de la habitación donde todos nos reunimos. Mis hijos son mi vida...</p>  | <p>6</p>              | <p>Estoy completamente de acuerdo, un hogar no es sólo un espacio físico, es más que nada un espacio emocional.</p>   |



|   |   |          |   |
|---|---|----------|---|
|  | <p>En Ámsterdam me siento libre por la ciudad... Nadie me mira de manera diferente por tener una pareja cristiana y polaca.</p>   | <p>5</p> | <p>Ejemplo 1:</p> <p>H, puedo entender por qué decidiste ir tan lejos sólo para sentirte normal. Me gustaría que algún día pudiéramos vivir todos juntos y que de todo corazón aceptáramos las elecciones que cada persona hace.</p> <p>Ejemplo 2:</p> <p>Entiendo perfectamente por qué Ámsterdam te hace sentir así porque aquí, en Israel, la gente no acepta fácilmente las cosas que van en contra de la religión.</p> |
|  | <p>Una imagen del Kinneret (el Mar de Galilea)... Vivo en el Valle del Jordán... Me encanta el ambiente relajado y tranquilo. Siento que estoy de vacaciones todo el año.</p> | <p>5</p> | <p>Ejemplo 1:</p> <p>...Siempre me han encantado los lugares al aire libre y es muy conmovedor verlo en la foto... Soy ciudadina de hueso colorado, pero cada vez que veo la naturaleza, mi corazón se llena de alegría...</p> <p>Ejemplo 2:</p> <p>Me encanta tu foto porque me recuerda a cuando era niño e iba de excursión al aire libre.</p>   |

Tabla 4. Número y ejemplos de comentarios sobre las imágenes y los textos que subieron los participantes del programa de FD

La Tabla 4 muestra que cuando los profesores compartieron fotos con un mensaje especial o personal obtuvieron mayor respuesta. Además, el análisis de contenido de esas respuestas indica que el 37% de los profesores optó por referirse al profesor al que respondieron por su nombre de pila. Esto sugiere un mayor nivel de familiaridad en el diálogo interpersonal entre profesores.

### Conversación entre dos participantes

A continuación, se muestra un extracto de una conversación entre un profesor árabe y un profesor judío:

Z: (profesor árabe en una escuela primaria): Nuestra escuela participa en reuniones... con una escuela judía...

D: (profesora judía en una escuela secundaria): Si lo hacemos a través de la educación, obtendremos una mejor sociedad, más sana y con menos problemas [entre árabes y judíos]... Si vienes a la zona del centro con tu familia, eres bienvenido.

Z: Gracias. Tú también estás invitada...

Este fragmento es uno de muchos que nos muestran el deseo que se tiene de vivir hombro a hombro, como vecinos.

### *Última tarea: reflexiones*

Esta tarea nos permitió analizar si los participantes del programa estaban conscientes de la progresión gradual de las tareas, qué conclusiones pudieron haber desarrollado y si el diseño del entorno en línea había contribuido a forjar conexiones entre profesores de diferentes orígenes y sectores de la sociedad israelí.

Las tres citas siguientes indican que los participantes sí notaron la progresión gradual en el diseño de tareas, algunos señalaron expresamente que esta estructura escalonada propiciaba al desarrollo de una conexión y el desarrollo de la familiarización.

Noté que el programa fue estructurado de manera gradual... Tarea por tarea, me sentí cada vez más cómoda escribiendo sobre mí misma, expresando mis sentimientos, especialmente en Sentido de lugar... (L, profesora judía en una escuela primaria).

Una herramienta importante que adquirí en el programa de formación fue la estructura y la metodología de las actividades, es decir, la creación de todo el proceso de familiarización, de macro a micro... (A, profesor judío en un bachillerato).

La experiencia del programa fue como un embudo: primero conocimos superficialmente a muchas personas, después nos familiarizamos más con menos participantes, hasta llegar a conocer muy profundamente a un participante en particular (R, profesor judío en un bachillerato).

Estas citas indican que la progresión gradual del programa contribuyó a la creciente motivación de los participantes para conocerse unos a otros. Además, definir que la participación activa era necesaria, como cuando pedimos a los participantes que respondieran y comentaran los contenidos que otros participantes habían subido, contribuyó aún más a forjar conexiones.

Me pareció muy positiva la oportunidad de leer los comentarios de mis compañeros... Me gustó el hecho de poder responder a sus mensajes y ver las respuestas de otros a mis propios mensajes y los de otros miembros del grupo. (N, profesora judía en una escuela primaria).

Las tareas fueron desafiantes y siempre tuvimos que comentar o responder a nuestros compañeros (a más de uno), lo que nos permitió tener mayor exposición y la oportunidad de aprender sobre nosotros mismos y sobre los demás (H, profesora judía en un bachillerato).

Junto con las muchas respuestas positivas en la parte de reflexión, también hubo algunas respuestas negativas.

... No sentí que el proceso fuera realmente profundo... Sería buena idea crear tareas donde estuviéramos expuestos a nuevas herramientas tecnológicas que podrían ayudar a que la distancia física no significara nada (D, profesora judía en una escuela primaria).

Fue incómodo para mí cuando me encargaron contactar a uno de mis compañeros en línea... Nuestra interacción fue superficial... Realmente no aprendí nada de esta conexión virtual (N, profesora judía en una escuela primaria).

A pesar de esto, la mayoría de los participantes señalaron altos niveles de comodidad con respecto al programa en línea.

Una ventaja considerable fue que podía llevar a cabo las tareas del curso a mi propio ritmo, sin requerir preparación previa. También tuve la oportunidad de conocer gente nueva, de una manera que es nueva e inusual para mí (R2, profesora judía en una escuela primaria).

## Pregunta de investigación 2

La segunda pregunta de investigación cuestiona si la tecnología reduce los estereotipos y prejuicios entre los docentes y de qué manera ocurre esto. En primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario, seguidos de los resultados de las diversas tareas que realizaron los profesores que participaron en este programa.

Inicialmente, se analizó si había algún cambio en las variables de investigación medidas antes y después del programa de FD. Con este fin, condujimos pruebas *t* para observaciones pareadas. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

| Actitud                             | Antes del programa de FD<br>( <i>n</i> =85) |           | Después del programa<br>de FD ( <i>n</i> =85) |           | <i>t</i> |
|-------------------------------------|---|-----------|---|-----------|----------|
|                                     | <i>m</i>                                    | <i>DT</i> | <i>m</i>                                      | <i>DT</i> |          |
| Apertura hacia el multiculturalismo | 4.09  | 0.60      | 4.37  | 0.58      | 4.41**   |
| Identidad cultural                  | 3.49  | 0.87      | 3.72  | 1.01      | 2.28**   |
| Contacto en línea                   | 3.94  | 0.69      | 4.33  | 0.66      | 4.99**   |
| Cambios conductuales                | 2.46  | 0.91      | 2.75  | 0.87      | 3.01**   |

Tabla 5. Diferencias de actitud antes y después del programa de FD

Esta tabla demuestra que, a pesar de los altos valores iniciales en muchas variables, podemos ver un cambio positivo y significativo en todas las variables después de la participación en el curso de formación: la apertura hacia el multiculturalismo aumentó, al igual que las respectivas identidades culturales personales de los participantes. Su postura respecto al contacto a través de los medios en línea mejoró y también notamos cambios positivos en su comportamiento (mayor tolerancia y aceptación del "otro").

El siguiente paso en nuestro análisis tuvo como objetivo comprender las razones de los cambios positivos, al analizar si estos cambios pudieran explicarse por medio de alguna de las diversas tareas que les fueron encargadas a los participantes.

En la tarea "Sentido de lugar", se pidió a los participantes que compartieran fotos que permitieran a sus compañeros buscar e identificar varios puntos en común entre todos. Estas fotos se categorizaron como se muestra en la Tabla 6.

| Categoría | Foto   |
|-----------|--|
| Viajes    |   |
| Familia   |  |
| Paisajes  |  |
| Clases    |  |

Tabla 6. Categorías y fotos de la tarea. Sentido de lugar

Ninguno de los participantes compartió fotos con potencial para causar incomodidad. Por el contrario, los participantes buscaban puntos en común. Varios participantes repitieron en sus comentarios que hay puntos de interés común independientemente de la etnia (árabe/judío) o la religión (religiosos/seculares). Por lo tanto, se puede concluir que los participantes se relacionaron entre sí como iguales, sin distinguir entre religión, raza o género.

Descubrí que la mayoría de nosotros compartimos objetivos... Todos somos docentes y la ejemplificación de los estándares morales de paridad y de igualdad es un objetivo que [compartimos] todos nosotros (G, profesora judía en una escuela primaria).

Entendí lo pequeño que es realmente el mundo y cuántos puntos de similitud hay entre mis compañeros y colegas profesionales y yo (Y, profesora judía en una escuela primaria).

Estas citas demuestran que los participantes del programa abordaron los prejuicios y las preconcepciones de manera indirecta, buscando puntos en común, tanto a nivel profesional como personal.

Sin embargo, algunos de los comentarios de los participantes remitían directamente a estereotipos y prejuicios:

El internet es un espacio que hace posible la igualdad, pues todos podemos realmente participar y conocernos, cosa que nos permite construir puentes, renunciar a prejuicios y estereotipos y conocernos de verdad (A2, profesora judía en una escuela primaria).

A través de la actividad en línea, las relaciones interpersonales pueden desarrollarse y podemos conocer a personas que son diferentes. Además, podemos compartir con los demás lo que pensamos y lo que sentimos, y aceptamos completamente al otro (S, profesora árabe en una escuela primaria).

Conocer a diferentes personas fue importante para muchos participantes, como se refleja en las siguientes citas:

Los encuentros en línea son maravillosos para fomentar las relaciones con más personas. La mayoría de nosotros no tenemos una exposición real a diferentes grupos [de población] en nuestra vida diaria (A, profesor judío en un bachillerato).

El internet es la única herramienta que realmente podría unir a personas con opiniones diferentes y variadas, y esto es algo que debemos poner en práctica. Todos sabemos que la sociedad israelí se considera una sociedad multicultural de amplio espectro, y es por eso que es tan importante tener una herramienta como Internet... (H, profesora árabe en una escuela primaria).

Estas citas son testimonio del grado en el que las personas de diversos orígenes están dispuestas a experimentar la intersección intercultural. La tecnología nos da la oportunidad de conocer a otras personas de diversas poblaciones y orígenes. Incluso sólo la exposición puede ayudar a reducir los prejuicios y las concepciones sobre los diferentes grupos que componen la sociedad israelí. Esta afirmación se corrobora con la participante D (profesora judía en una escuela primaria).

Me hubiera gustado muchísimo haber tenido la oportunidad de trabajar en pares con alguna profesora de algún grupo minoritario... Yo... esperaba tener la oportunidad de hacer contacto real y conocer [a alguien diferente].



## Discusión

En esta investigación presenta un programa de FD en línea para profesores en Israel, un país con diferencias culturales significativas, estereotipos y prejuicios entre grupos (Walther et al., 2015). En la investigación participaron profesores de diversos grupos de la sociedad israelí, quienes estuvieron en un programa en línea de FD titulado "La sociedad israelí se reúne en línea". Este programa de FD fomentó el contacto en línea entre los profesores participantes (Batson y Ahmad, 2009; Kim y Wojcieszak, 2018; Stathi y Crisp, 2008) con el fin de reducir los estereotipos y prejuicios. A pesar de que hay parámetros establecidos sobre el contacto directo y sobre algunas formas de contacto indirecto, el contacto indirecto en línea y su potencial para mejorar las relaciones intergrupales aún no se ha investigado ampliamente. Por lo tanto, este estudio llena un vacío en la investigación, pues demuestra la manera en la que el contacto en línea puede usarse para fomentar las relaciones y reducir estereotipos y prejuicios entre profesores de diferentes grupos de la sociedad israelí.

El diseño del programa de FD se basó en cuatro condiciones para garantizar un contacto adecuado entre grupos (Allport, 1954):

1. Igualdad de estatus de grupo en la situación: el entorno en línea creó un punto de partida igual entre los participantes. Todos eran profesores, lo que significa que compartían la misma identidad profesional.
2. Objetivos en común: todos los profesores estaban interesados en la formación docente del campo de las relaciones intergrupales.
3. Colaboración intergrupar: todas las tareas se basaron en la colaboración entre los participantes.
4. Apoyo institucional: el programa de FD fue apoyado por el Ministerio de Educación.

Esta investigación aplicó las cuatro condiciones de Allport (1954) a un entorno en línea y utilizó herramientas de comunicación mediada por computadora (CMC).

Las investigaciones publicadas abordan principalmente el diseño de entornos en línea para lograr diferentes objetivos (por ejemplo, Brindley et al., 2009; Conceição, 2006). Esta investigación va más allá y demuestra cómo el diseño de los cursos puede ayudar a desarrollar y mejorar las relaciones intergrupales a través del contacto en línea entre grupos. El curso fue diseñado como una serie gradual de reuniones entre profesores de diferentes culturas en un entorno en línea en el que los participantes podrían reunirse, conocerse, expresar actitudes más positivas entre sí, descubrir similitudes y mostrar interés por tener encuentros cara a cara.

De hecho, el contacto en línea en este programa hizo posible la descategorización, en la que los participantes se concibieron entre sí como individuos y no como representantes de sus respectivos grupos (Dovidio et al., 1997; Schellhaas & Dovidio, 2016). La descategorización se estableció a través del diseño del programa de FD, en el que se alentó a los participantes a comunicarse en torno a intereses y antecedentes compartidos. Los participantes decidieron presentarse y discutir sus similitudes y las características que los unían en lugar de abordar aspectos controvertidos que fomentan la separación.

Durante el programa de FD en línea se animó a los participantes a que comentaran entre sí los materiales que subieron con el fin de crear una relación entre las discusiones en línea y las conexiones sociales, según lo recomendado por Hurt et al. (2012). De hecho, las tareas fueron diseñadas para estimular la curiosidad y la discusión (como en la tarea "Sentido de lugar") que estimuló el deseo de profundizar las relaciones.

El diseño del programa de FD permitió procesos positivos. Los participantes describieron tanto su actitud respecto a la apertura al multiculturalismo como sus identidades culturales antes y después del programa. Entre los hallazgos de este estudio se destaca el proceso que permite a los participantes mejorar su aceptación del multiculturalismo a través del contacto intergrupales en línea y ver a cada persona como un individuo, independientemente de su religión, raza o género.

Curiosamente, mientras la disposición de los participantes del programa de FD para abrirse al multiculturalismo aumentó, su identificación con sus propias identidades culturales también lo hizo. En otras palabras, no hay contradicción entre preservar la identidad y abrirse al multiculturalismo. Algunas investigaciones han demostrado que la identidad personal se fortalece por medio del encuentro con otros (Dovidio y Gaertner, 1999). Este estudio amplía esa teoría, pues demuestra que la apertura al multiculturalismo y la identidad personal pueden fortalecerse al reunirse con otros, incluso cuando se utiliza CMC para el contacto intergrupales.

El contacto positivo en línea que los participantes experimentaron es único, innovador y no rutinario porque, en el contexto de la realidad israelí, las interacciones entre diferentes culturas son raras y la norma es más bien la separación intergrupales, los altos niveles de tensión, los prejuicios, los estereotipos e incluso la hostilidad (Katz, 2013; Sabbagh & Resh, 2014). Sin embargo, nuestros resultados indican que el contacto entre profesores de diferentes grupos a través del contacto en línea es posible, positivo y permite lograr cambios interpersonales como la tolerancia y la moderación, cruciales para la sociedad israelí.

Aunque los profesores no discutieron específicamente la reducción de estereotipos y prejuicios hacia el grupo externo, nuestros resultados son similares a los de Payne et al. (2010), quienes indicaron que la apertura, el deseo de conocer al otro y la búsqueda de similitudes son evidencia de una reducción en los estereotipos y prejuicios y esto puede lograrse a través del contacto en línea. Los profesores de este estudio expresaron su deseo de conocer a profesores de otros grupos de la sociedad israelí y expresaron actitudes positivas hacia ellos.

En resumen, la presente investigación aporta contribuciones tanto teóricas como prácticas a la base de conocimiento ya existente. Las aportaciones teóricas están relacionadas con el uso de herramientas de CMC para el contacto intergrupales entre personas en general y docentes en particular, para mejorar las relaciones y reducir estereotipos y prejuicios. Aunque en la red existen fenómenos como la homofilia, el racismo, el odio y los estereotipos, es posible aprovechar el contacto remoto por medio de herramientas tecnológicas para obtener relaciones positivas a través de un diseño apropiado. La contribución práctica de esta investigación recae en la forma de diseñar programas de FD enfocados en la mejora de las relaciones intergrupales a través del contacto en línea. En un mundo con COVID-19, donde por un lado existe el distanciamiento social y, por otro lado, también existen fenómenos como la homofilia y el prejuicio en entornos en línea, este estudio tiene implicaciones para la sociedad en general y particularmente para el sistema educativo. De hecho, es posible crear cercanía social a distancia entre grupos divididos que generalmente no se encuentran o saben poco el uno del otro. Los profesores y profesionales que participan en este tipo de programas pueden convertirse en agentes de cambio en la sociedad, en sus lugares de trabajo y en las escuelas.

## Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Todos los profesores aceptaron voluntariamente participar en el programa y, por lo tanto, se puede inferir que simpatizaban con el multiculturalismo. En estudios futuros se deben incluir "poblaciones reticentes" o profesores que sean más escépticos respecto al potencial o incluso respecto a la conveniencia de mejorar las relaciones entre grupos rivales. Además, durante el programa de FD no se pidió a los profesores que trataran con problemas complejos o controvertidos en la sociedad israelí. Las tareas fomentaron principalmente la discusión de aspectos en común entre los participantes. Por lo tanto, se recomienda que se diseñe un programa de FD similar, con el elemento adicional de abordar temas controvertidos.

Por último, la investigación se llevó a cabo en Israel y refleja específicamente su realidad. Por lo tanto, se recomienda que esta investigación se realice en otros países. Las investigaciones en esta área son muy necesarias, especialmente en un mundo con COVID-19.

## Referencias

- Aiello, L. M., Barrat, A., Schifanella, R., Cattuto, C., Markines, B., & Menczer, F. (2012). Friendship prediction and homophily in social media. *ACM Transactions on the Web*, 6(2). <http://doi.org/10.1145/2180861.2180866>
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amichai-Hamburger, Y. & McKenna, K. Y. A. (2006). The contact hypothesis reconsidered: Interacting via the Internet. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 825-843. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00037.x>
- Amzalag, M., Elias, N., & Kali, Y. (2015). Adoption of online network tools by minority students: The case of students of Ethiopian origin in Israel. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 11, 291-312. <https://doi.org/10.28945/2321>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Ariely, G. (2011). Globalization, immigration and national identity: How the level of globalization affects the relations between nationalism, constructive patriotism and attitudes toward immigrants? *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(4), 539-557. <http://doi.org/10.1177/1368430211430518>
- Bar-On, D. (2008). *The others within us: Constructing Jewish-Israeli identity*. Cambridge University Press.
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141-177.

- Bisgin, H., Agarwal, N., & Xu, X. (2010, August). Investigating homophily in online social networks. In *2010 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology* (Vol. 1, pp. 533-536). IEEE. <http://doi.org/10.1109/WI-IAT.2010.61>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brindley, J. E., Blaschke, L. M., & Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>
- Clarke, G. (2001). From ethnocide to ethnodevelopment? Ethnic minorities and Indigenous Peoples in Southeast Asia. *Third World Quarterly*, 22(3), 413-436. <http://doi.org/10.1080/0143659012006168>
- Cohen, A. (2018). Cultures within cultures in Israel: Jewish and Arab cultures and the work-family interface. In K.M. Shockley, W. Shen, & R.C. Johnson (Eds.), *The Cambridge handbook of the global work-family interface* (pp. 424-435). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108235556.023>
- Conceição, S. C. (2006). Faculty lived experiences in the online environment. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45. <http://doi.org/10.1177/1059601106292247>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Diaz, J., & Zirkel, S. (2012). Globalization, psychology, and social issues research: An introduction and conceptual framework. *Journal of Social Issues*, 68(3), 439-453. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2012.01757.x>
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8(4), 101-105. <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/308Readings/Dovidio1999.pdf>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Validzic, A., Matoka, K., Johnson, B., & Frazier, S. (1997). Extending the benefits of recategorization: Evaluations, self-disclosure, and helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(4), 401-420. <https://doi.org/10.1006/jesp.1997.1327>
- Dunning, H., Williams, A., Abonyi, S., & Crooks, V. (2008). A mixed method approach to quality of life research: A case study approach. *Social Indicators Research*, 85(1), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9131-5>
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*, 3 (pp. 178-183). Sage.
- Hasler, B. S. & Amichai-Hamburger, Y. (2013). Online intergroup contact. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Understanding our online behavior* (pp. 220-252). Oxford University Press.
- Hofstra, B., Corten, R., van Tubergen, F., & Ellison, N. B. (2017). Sources of segregation in social networks: A novel approach using Facebook. *American Sociological Review*, 82(3), 625-656. <https://doi.org/10.1177/0003122417705656>
- Holladay, C. L., Knight, J. L., Paige, D. L., & Quiñones, M. A. (2003). The influence of framing on attitudes toward diversity training. *Human Resource Development Quarterly*, 14(3), 245-263. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1065>

- Hurt, N. E., Moss, G. S., Bradley, C. L., Larson, L. R., Lovelace, M., Prevost, L. B.,... & Camus, M. S. (2012). The "Facebook" Effect: College Students' Perceptions of Online Discussions in the Age of Social Networking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), n2. <https://doi.org/10.20429/ijsoitl.2012.060210>
- Katz, Y. (2013). The state approach to Jewish and non-Jewish education in Israel. In K. Watson & W.I. Ozanne (Eds.), *Education and religion: Global pressures, local responses* (pp. 325-338). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.503741>
- Kim, N., & Wojcieszak, M. (2018). Intergroup contact through online comments: Effects of direct and extended contact on outgroup attitudes. *Computers in Human Behavior*, 81, 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.013>
- Kinnvall, C., & Lindén, J. (2010). Dialogical selves between security and insecurity: Migration, multiculturalism, and the challenge of the global. *Theory & Psychology*, 20(5), 595-619. <http://doi.org/10.1177/0959354309360077>
- Laron, D., & Lev Ari, L. (2013). "There is something here that makes it possible": Jewish and other students in the master's degree programs at Oranim College. *Dvarim*, 6, 99-116.
- Lev-On, A., & Lissitsa, S. (2015). Studying the coevolution of social distance, offline- and online contacts. *Computers in Human Behavior*, 48, 448-456. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.009>
- Maruyama, G., Moreno, J. F., Gudeman, R. H., & Marin, P. (2000). *Does diversity make a difference? Three research studies on diversity in college classrooms* (ED444409). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444409.pdf>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415-444.
- Paluck, E. L. (2009). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 574-587. <https://doi.org/10.1037/a0011989>
- Patsiurko, N., Campbell, J. L., & Hall, J. A. (2012). Measuring cultural diversity: Ethnic, linguistic and religious fractionalization in the OECD. *Ethnic and Racial Studies*, 35(2), 195-217. <http://doi.org/10.1080/01419870.2011.579136>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Payne, B. K., Krosnick, J. A., Pasek, J., Lelkes, Y., Akhtar, O., & Tompson, T. (2010). Implicit and explicit prejudice in the 2008 American presidential election. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 367-374. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.11.001>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159-182. <https://doi.org/10.3102/00028312038001159>

- Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S., & Martinez, S. (2003). Measuring cultural awareness in nursing students. *Journal of Nursing Education, 42*(6), 249-257.
- Rodriguez, N. P. (2003). The real "New World Order": The globalization of racial and ethnic relations in the late twentieth century. In M.C. Guttman, F.V. Matos Rodriguez, L. Stephen, & P. Zavella (Eds.), *Perspectives on Las Américas: A reader in culture, history, and representation* (pp. 81-89). Blackwell Publishers.  
<https://doi.org/10.1002/9780470753538.ch5>
- Sabbagh, C., & Resh, N. (2014). Citizenship orientations in a divided society: A comparison of three groups of Israeli junior-high students—secular Jews, religious Jews, and Israeli Arabs. *Education, Citizenship and Social Justice, 9*(1), 34-54. <http://doi.org/10.1177/1746197913497662>
- Schellhaas, F. M., & Dovidio, J. F. (2016). Improving intergroup relations. *Current Opinion in Psychology, 11*, 10-14. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.04.002>
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning, 12*, 225-246. <http://www.informingscience.org/Publications/3605>
- Shapira, N., Kali, Y., Kupermintz, H., & Dolev, N. (2020). Utilizing television sitcom to foster intergroup empathy among Israeli teachers. *International Journal of Multicultural Education, 22*(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v22i3.2225>
- Stathi, S., & Crisp, R. J. (2008). Imagining intergroup contact promotes projection to outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(4), 943-957. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.02.003>
- Steinberg, S., & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(2), 199-214. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(01\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00047-5)
- Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J. B., Cairns, E., Marinetti, C., Geddes, L., & Parkinson, B. (2008). Post conflict reconciliation: Intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland. *Journal of Social Issues, 64*(2), 303-320. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00563.x>
- Van Cott, D. L. (2005). Building inclusive democracies: Indigenous peoples and ethnic minorities in Latin America. *Democratization, 12*(5), 820-837. <http://doi.org/10.1080/13510340500322215>
- Walther, J. B., Hoter, E., Ganayem, A., & Shonfeld, M. (2015). Computer-mediated communication and the reduction of prejudice: A controlled longitudinal field experiment among Jews and Arabs in Israel. *Computers in Human Behavior, 52*, 550-558. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.08.004>

Dra. Meital Amzalag

Holon Institute of Technology

ORCID: [0000-0001-5197-5172](https://orcid.org/0000-0001-5197-5172)

Dra. Noa Shapira

Kinneret College on the Sea of Galilee

ORCID: [0000-0002-9237-2623](https://orcid.org/0000-0002-9237-2623)

Traducción: Mariana Aguilar

Este artículo ha sido reproducido de la revista *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 22(1), con la licencia Creative Commons Attribution International 4.0

## Planear en la incertidumbre, definiendo nuevas rutas para garantizar la educación. Entrevista al maestro Juan Carlos Flores Miramontes, secretario de Educación de Jalisco

Lucila Rivera Martínez

---

To plan in an uncertain context: defining new routes to ensure education. Interview with Juan Carlos Flores Miramontes, M. Ed., Secretary of Education of Jalisco

### Resumen

En entrevista, el maestro Juan Carlos Flores Miramontes, secretario de Educación de Jalisco, comentó las medidas tomadas por esta entidad de México para dar continuidad al servicio educativo durante la pandemia. Asimismo, explicó las estrategias seguidas para contrarrestar el aislamiento, abandono y rezago educativo.

**Palabras clave:** modelo educativo; estrategias; plataforma digital; COVID

### Abstract

In an interview, Juan Carlos Flores Miramontes, M. Ed., Secretary of Education of Jalisco, commented on the efforts that the state of Jalisco undertook to foster continuity of educational services during the pandemic. He also explained their strategies to offset isolation, dropping out and educational gaps.

**Keywords:** educational model; strategies; LMS; Covid



Video disponible en: <https://youtu.be/BXbMwTyV8g0>



## Presentación

El maestro Juan Carlos Flores Miramontes ha afrontado de manera eficiente e innovadora el reto de dirigir la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) debido a su formación y experiencia previa, por lo que fue un gusto entrevistarlo. Cursó la licenciatura en física en la Universidad de Guadalajara. Posteriormente, estudió pedagogía en la Universidad Panamericana y dirección en el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE). Ha sido director de Ingeniería Mecatrónica de la Universidad Panamericana, director general del Sistema Tecnológico de Jalisco A. C., director general de Educación Superior en el gobierno de Jalisco y presidente de la Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior.

En la entrevista, nos comparte a detalle las estrategias utilizadas en la SEJ y presenta el panorama de la experiencia vivida en esta entidad durante la pandemia.

## ¿Cómo fue la experiencia de Jalisco ante la contingencia sanitaria?

Con gran complejidad por la sorpresa. Nadie en su planeación del ciclo escolar previo pudo haberlo previsto. El 17 de marzo de 2020 se tomó la decisión de no regresar a clases. Jalisco empezó a percibir por diversas fuentes que la enfermedad de la COVID podía contenerse si las instituciones educativas dejaban de tener actividades ordinarias. De inmediato, se hizo el planteamiento a la autoridad educativa federal, que convocó a un Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONADEU) con los secretarios de Educación de los estados, con Esteban Moctezuma, quien en ese momento era el titular de la Secretaría

de Educación Pública (SEP), y con el subsecretario de Salud, Hugo López Gatell, en el que propusieron para varias semanas después la suspensión de las clases.

Jalisco determinó hacerlo ese fin de semana y comenzar los preparativos en hospitales, para lo que en ese momento ya era evidente; [se] requería tomar decisiones por motivos de salud y no educativos.

El gobernador de Jalisco, Enrique Alfaro, tomó la decisión de no regresar a clases. Comenzamos a organizarnos con menos de 24 horas, en [educación] básica se llevaron a cabo Consejos Técnicos Escolares, para que de manera colegiada 13 mil escuelas decidieran la metodología de trabajo y el canal de comunicación para sostener el estudio a distancia.

## ¿Qué estrategias implementó la SEJ para contrarrestar los efectos del aislamiento y atenuar el rezago educativo?

Se implementaron tres estrategias para hacer más práctica la ruta que se seguiría:

1. **Trabajo en comunidades de aprendizaje para la vida.** Un modelo previsto y trabajado desde un año atrás en el proyecto educativo de Jalisco, llamado *Recrea*, implementado con congresos, capacitaciones y bibliografías específicas, el cual implica una metodología de toma de decisiones poniendo al centro la escuela, al director con sus maestros y después involucrando a otros actores, para que fueran teniendo un ámbito de acción, con una autonomía responsable y de ese modo mejorar el servicio educativo. Teníamos 12 o 13 meses trabajando la metodología antes de la pandemia: esa fue una gran ventaja, de manera que solo fue necesario dar lineamientos generales, dado que cada escuela operaba con distintos matices y mayor asertividad por estar más cerca del conocimiento de su comunidad. De ellos hemos aprendido mucho. En Jalisco, prácticamente un gran porcentaje de las escuelas siempre ha estado abierto, dado que se usó para entregar y recoger libros de texto, cuadernillos, establecer canales de comunicación electrónica y no electrónica, grupos de WhatsApp y plataformas educativas propias. Al mes medimos el comportamiento del estudio en casa por los distintos canales y la mayoría utilizaba medios no electrónicos, solo 23 % utilizaba electrónicos. A poco más de un año, 80 % de nuestros estudiantes y docentes utilizan medios electrónicos. Fue un salto exponencial.
2. **Transformación digital del magisterio y del sistema educativo.** Esta estrategia la empezamos 12 meses antes, sin saber de la pandemia, considerando que la educación híbrida es indispensable para el futuro. Sabemos que el uso de las plataformas digitales no es exclusivo de las escuelas de educación abierta y a distancia, sino que también son utilizadas por escuelas tradicionales como complemento a la presencialidad. El proyecto inicial involucró a dos mil maestros y una sola plataforma, herramientas de Google, cuentas institucionales, dominios y todo lo que conlleva la capacitación en tecnologías; posteriormente se capacitaron a más docentes, por lo que, al empezar la emergencia sanitaria, se contaba con 65 mil maestros capacitados. Actualmente en *Recrea*, que es la aplicación electrónica a distancia de la SEJ, se cuenta con más de dos millones de usuarios registrados (entre alumnos, padres de familia y docentes), más de 700 mil cuentas de correo institucionales funcionando y un importante liderazgo, siendo el dominio de la SEJ el quinto más utilizado.

3. **La Red Jalisco.** Como respuesta a la complejidad que representó no tener conectividad en el país y en el estado, sobre todo en las escuelas y en las zonas más vulnerables, el gobernador de Jalisco impulsó el proyecto “Red Jalisco”, que implicó hacer llegar fibra óptica a las escuelas de las 12 regiones de la entidad. Esto ha permitido que, al día de hoy, tengamos 97 % de avance en la red. Nos falta la última milla para darle a nuestros 7 270 edificios internet de alta velocidad a través de fibra óptica o, si es de difícil acceso, con microondas de alta velocidad.

Al mes de iniciado el proyecto, comenzamos a medir el comportamiento del estudio en casa, observando que solamente 23 % utilizaba los medios electrónicos y, ahora, a poco más de un año, 80 % de nuestras escuelas y nuestro alumnado utilizan las vías electrónicas. Se dio un salto exponencial.

A casi 15 meses de iniciada la pandemia, Jalisco ha afrontado las dificultades derivadas de ella, de una manera eficiente, por las decisiones que se tomaron con un año de antelación, pensando en que era una tendencia y lo seguimos creyendo. Sin embargo, la COVID vino a precipitar cambios que en el mundo ya estaban sucediendo. Los alumnos de educación básica, media y media superior, hoy por hoy, son la primera generación que consume una alta calidad de contenidos a los que otras generaciones no tenían acceso. No se contaba con redes, plataformas, contenidos específicos, pero, sobre todo, con profesionales de la educación que utilizaran todos esos recursos tecnológicos.

### ¿Qué podría decir a modo de conclusión?

Estamos ciertos de que no solo los maestros en el aula o los que están detrás de una pantalla en un curso virtual educan, sino también los denominados “Edutubers”, las redes sociales y otros recursos de acceso libre —con contenidos por asignatura, por nivel educativo o por estilo de enseñanza—, así nuestros alumnos eligen profesores y profesoras que enseñan temas a su ritmo, que pueden pausar o incrementar la velocidad dos veces más rápida, y esto es algo inédito.

La emergencia sanitaria nos obligó a adoptar nuevos modelos. Empezamos a trabajar en el aula invertida, el aprendizaje transversal, el aprendizaje basado en proyectos, en problemas. Fue un imperativo innovar.

Empezamos a desarrollar contenidos digitales y de ahí nació *Recrea digital*, que genera contenidos, objetos de aprendizaje modulados, los cuales el maestro puede alinear perfectamente al plan y programa de estudio, en función de las características heterogéneas que suele tener cada grupo y cada comunidad.

En síntesis, las primeras semanas trabajamos muy duro y, al paso del tiempo, hemos obtenido resultados favorables para la educación en Jalisco, lo que nos impulsa a seguir observando los procesos y a aplicar los ajustes al modelo educativo implementado. Creo que es muy inspirador todo lo que va a venir y estamos dispuestos a participar en ese cambio.

Dra. Lucila Rivera Martínez

lucila.riveram@sems.udg.mx/

Universidad de Guadalajara

ORCID: [0000-0002-9619-0413](https://orcid.org/0000-0002-9619-0413)

## El Portal Educativo META de Paraguay Educa: su desarrollo y propuesta de valor

Sascha Rosenberger

---

The 'META' EdTech Portal of Paraguay Educa: its development and value proposition

### Resumen

El Portal Educativo META de Paraguay Educa se desarrolla para proveer a Paraguay de un portal educativo de alcance nacional, en apoyo a los planes nacionales de desarrollo, pero con base en estándares internacionales. Se resaltan dos puntos clave que hacen innovador al portal: el énfasis en su cocreación y el empleo de recursos educativos y elementos tecnológicos libres que garantizan la oportunidad de cocreación. En cuanto a su accesibilidad, el Portal es completamente gratuito, y se ha negociado con empresas de telecomunicación el tráfico sin costo al Portal para facilitar el acceso de toda la población.

**Palabras clave:** portal educativo; META; Paraguay Educa; cocreación; REA

### Abstract

The educational website Portal Educativo META developed by Paraguay Educa is aimed at having a nationwide educational service that supports national development plans while complying with international standards. Two aspects that define its innovative character are: the co-creation process and the use of open educational resources and technological elements that allow for this co-creation. The use of this website is completely free of charge and we negotiated with telecom companies so the traffic to this website is also free of charge, in order to foster access for the entire population.

**Keywords:** educational website; META; Paraguay Educa; co-creation; OER

El Portal META, Medio Educativo Tecnológico para el Aprendizaje, es una plataforma interactiva dirigida a todos los actores de la comunidad educativa. Está diseñada con base en las necesidades de estudiantes, docentes, directivos, padres y tutores.

Paraguay Educa, organización de la sociedad civil que implementa programas y proyectos de innovación educativa desde 2008, comenzó el desarrollo de META a finales de 2019, con el apoyo de la Fundación Dubai Cares, parte de las iniciativas globales de Mohammed bin Rashid Al Maktoum. Se trata de una organización filantrópica global con sede en los Emiratos Árabes Unidos. Se enfoca en proporcionar a niños y jóvenes en países en desarrollo acceso a una educación de calidad, a través del diseño y la financiación de programas que buscan ser integrados, impactantes, sostenibles y escalables.

El programa surgió ante la necesidad de que Paraguay cuente con su propio portal educativo nacional para fomentar el aprendizaje entre niñas, niños y adolescentes de las escuelas primarias y secundarias, además de apoyar el desarrollo profesional de los docentes mediante el acceso a una plataforma educativa. Actualmente cuenta con un módulo para docentes, al que educadores de todo el país pueden acceder creando un usuario de manera gratuita. En él se ofrecen soluciones para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, herramientas para desarrollar sus clases y recursos educativos innovadores adaptados y adaptables a su contexto.

El módulo para estudiantes se encuentra aún en desarrollo, próximo a ser lanzado, con cursos curriculares, formales y no formales, sobre una variedad de temas, así como con recursos educativos variados con fuerte enfoque en el desarrollo de capacidades de creación a través de la tecnología. El portal busca potenciar las habilidades de estudiantes y educadores de forma equitativa e integral.

La plataforma, sus productos y recursos son diseñados a partir del contexto local, se ajustan al Plan Nacional de Desarrollo (Secretaría Técnica de Planificación, 2014), al Plan Nacional de Educación 2024 (Ministerio de Educación y Cultura, 2011), al mismo tiempo que incorporan estándares internacionales que buscan elevar el rendimiento más allá de los objetivos nacionales de desarrollo (Rosenberger & Fernández, en prensa).

Los más de diez años de experiencia en la implementación del programa Una Computadora por Niño, adoptada luego como política oficial del Estado en el distrito de Caacupé, respalda el trabajo de Paraguay Educa en el ámbito de la innovación educativa. A esta experiencia local se suma la incorporación de estándares internacionales de introducción de tecnología en la educación como las Habilidades del Siglo XXI y los Estándares ISTE (International Society for Technology in Education) (Binkley et al., 2012; International Society for Technology in Education, 2019; 2021).

Estos estándares se someten desde el inicio del desarrollo del Portal a un proceso de apropiación, adaptándose según las necesidades y preferencias locales. El propósito es que todo esté adaptado y sea adaptable a la cultura y el contexto actual de Paraguay, teniendo en cuenta las diferentes realidades que existen en cada territorio.

Uno de los principios fundamentales de META es la cocreación de todos sus elementos: la interfaz, el lenguaje, el contenido de los recursos didácticos, el contenido de los cursos de capacitación para docentes y estudiantes, la inclusión de la lengua oficial indígena guaraní, así como varios elementos que todavía están en fase prueba. Es decir, todo lo que desarrolla el equipo del Portal META es ensayado, registrado y documentado en pruebas piloto con las poblaciones objetivo, para luego realizar ajustes con base en la retroalimentación recibida de esas poblaciones.

Sin embargo, este no es el único ámbito de cocreación. Un punto importante es que todo elemento permite su desagregación y recreación, por lo que se opta por tecnologías libres para cada componente del Portal. Esto también se ve reflejado en los recursos educativos desarrollados por el equipo, donde todo lleva licencia Creative Commons, en la que se debe atribuir la creación original, pero se permite su reutilización para fines educativos sin ánimo de lucro. Con esto se busca promover el acceso sin costo a los recursos por parte de cada usuario, brindando la libertad de crear algo nuevo y volver a compartirlo en la plataforma para que otros usuarios puedan verlo, probarlo, usarlo, comentar y así continuar creando en comunidad.

Otro punto destacado, clave en la cocreación, es que META busca constantemente nuevas alianzas con actores del sistema educativo y las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en las áreas dedicadas a la educación, la cultura, la salud y todo ámbito relacionado a la educación. Actualmente el portal enriquece su oferta a través de la alianza con varias organizaciones locales, como la Fundación Saraki, Tierranuestra, Omapa, Fundación Vera Scuderi, Fundación Carlos Pusineri, entre otras.

Los docentes y estudiantes de instituciones públicas, al igual que todo usuario interesado en educación, tiene asegurado el acceso a los recursos del Portal META gratuitamente. El último punto que resaltar es que, además, el portal está negociando con compañías de telecomunicaciones locales para que el ingreso al portal no consuma el saldo de internet móvil, dado que una gran parte del estudiantado accede a META por medio de dispositivos móviles.

## Referencias

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- International Society for Technology in Education. (2019). *ISTE Standards for Students* / ISTE. <https://www.iste.org/standards/for-students>
- International Society for Technology in Education. (2021). *ISTE Standards for Educators* / ISTE. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el Centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Ministerio de Educación y Cultura. <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2344>
- Rosenberger, S., & Fernández, C. (en prensa). Propuesta para una articulación entre las políticas educativas para redefinir calidad educativa en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*. ISSN 2305-1787
- Secretaría Técnica de Planificación. (2014, December). *Plan Nacional de Desarrollo / Paraguay 2030: País de oportunidades*. <http://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>

Dr. Sascha Rosenberger

Paraguay Educa

srosenberger@paraguayeduca.org

ORCID: [0000-0003-1047-8852](https://orcid.org/0000-0003-1047-8852)



## Reseña del libro *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*

Ernesto Priani Saisó

---

Review of the book *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*

### Resumen

El libro de Paolo Monella *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico* es una reflexión crítica de carácter metodológico sobre instrumentos y técnicas digitales para la enseñanza en el nivel de bachillerato y universitario, con énfasis en la didáctica de la lengua, la literatura y la cultura clásica.

**Palabras clave:** Monella; herramientas digitales; didáctica; humanidades; bachillerato

### Abstract

Paolo Monella's book *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico* is a critical reflection of a methodological nature on digital instruments and techniques for teaching at the high school and university levels, with emphasis on the didactics of language, literature and classical culture.

**Keywords:** Monella; digital tools; didactics; humanities; high school

La reflexión sobre el uso de herramientas digitales para la enseñanza en cualquiera de sus modalidades se vio trastocada radicalmente por la emergencia sanitaria de 2020. El libro de Paolo Monella, *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*, muestra la cicatriz de esa herida.

Monella es un humanista digital, investigador y enseñante del mundo clásico en la Universidad de la Sapienza, en Italia, y su obra es, ante todo, una reflexión crítica de carácter metodológico sobre instrumentos y técnicas digitales para la enseñanza en el nivel de bachillerato y universitario, con énfasis en la didáctica de la lengua, la literatura y la cultura clásica.

Sin embargo, escrito durante la epidemia y la súbita migración al aprendizaje en línea en Italia, refleja también las ideas del autor sobre aspectos clave de la adopción de estas herramientas en un plano general para responder a las condiciones del momento: la falta de infraestructura, la imposibilidad de pensar la didáctica para la enseñanza en línea, las implicaciones de la utilización de ciertas herramientas y las posibles reacciones posteriores al uso de la tecnología en el entorno académico.

El libro comienza con una declaración de principio: no todos los instrumentos digitales implican un paso adelante desde el punto de vista didáctico.

A partir de esa premisa, Monella muestra cómo, por ejemplo, el uso de presentaciones no significa, por sí mismo, una innovación didáctica, sino que responde a un modelo informativo de la educación. Y lo mismo ocurre con otras herramientas digitales que no implican un cambio en la enseñanza, sino su adaptación a la forma más tradicional de enseñar.

Su propuesta se centra, por ello, en invertir la idea de que las herramientas digitales son para uso del profesor, cuando deberían serlo, principalmente, para el estudiante. Es este último quien tiene que acceder a internet y utilizar las herramientas digitales de manera regular en la escuela y en casa, como parte de su proceso de aprendizaje.

Con estas ideas a modo de marco general, el autor revisa temas fundamentales para la enseñanza digital en el nivel medio y superior, como, por supuesto, la ineludible y urgente cuestión de la infraestructura de conectividad y su inequidad en Italia; pero también, y de manera muy significativa, la cultura de generar y compartir materiales didácticos entre docentes, la cual enfrenta muchas barreras para hacer posible el aprovechamiento de los recursos de manera solidaria entre maestros.

Hace también un análisis puntual de los sistemas de aprendizaje en línea, con una mirada crítica a los sistemas propietarios, como Classroom y Teams, por lo que implica, máxime para la educación pública, la cesión de datos del alumnado y la dependencia tecnológica de empresas transnacionales (Google y Microsoft). En esta sección integra una propuesta "bucólica" de cómo usar Moodle para una clase de literatura, así como una discusión sobre los MOOC y su aprovechamiento en un modelo híbrido (Blend), donde el MOOC puede ser una herramienta didáctica en un curso más amplio.

De la presentación de los temas generales, Monella pasa a la propuesta didáctica de la clase invertida. Es en la discusión de esta metodología que aparece por primera vez la memoria del *lockdown* y el análisis de la situación específica de la enseñanza pública en Italia durante la emergencia sanitaria de 2020, la cual sirve para reflexionar sobre la política seguida por el estado italiano y la experiencia tenida en las escuelas. Ideas que fundamentan, aún más, las propuestas didácticas específicas que se desarrollan, en especial, en la segunda mitad del libro.

Una de las cosas que destaca en la obra son los numerosos recursos en línea mencionados y que pueden ser aprovechados por el docente, pues los presenta integrados a una estrategia didáctica. Es importante resaltar que la mayoría de los recursos son de acceso abierto, ya que, como enseñante de una escuela pública, Monella aboga por el aprovechamiento y creación — por parte del Estado y las instituciones públicas— de herramientas en línea de uso abierto para la enseñanza.

De igual forma, subraya la forma en que presenta esos recursos. *Metodi digitali* está dirigido a un docente interesado en aprovechar las herramientas en línea, pero que no es un experto en el tema. En este sentido, las aplicaciones didácticas se explican de una forma sencilla y siempre orientadas a cómo hacer uso de ellas, ya sea en un curso en línea o híbrido.

Así describe nuevas formas de interactuar para el aprendizaje a partir de tutorías, foros, recursos en la nube y las redes sociales. Igualmente, se ocupa de las alternativas que existen para hacer evaluaciones en línea interesantes y atractivas, pero que al mismo tiempo le den la vuelta al hecho de que muchas de las formas de evaluación tradicionales, como la traducción de pasajes o de exámenes para quienes imparten una lengua, se responden fácilmente recurriendo a la web.

Los dos capítulos finales están dedicados a trabajar con corpus textuales en lenguas clásicas, así como con Wikis, concretamente con Wikipedia y sus servicios hermanos Wikisource y Wikibooks. Tanto para el caso de los corpus, como para el de las Wikis, no solo se describen, sino que se explican ejercicios concretos que se pueden realizar con estos recursos y que transforman la dinámica de enseñanza de la lengua.

Aunque orientado a la enseñanza de la cultura clásica, *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico* es un libro que, en realidad, puede ser muy útil para cualquiera que enseñe humanidades por el valor de las reflexiones contenidas en él, pero también porque los ejemplos didácticos pueden ser fácilmente trasladados a otras disciplinas. Más importante que la materia de los ejemplos, es la idea didáctica con la que están estructurados y, sobre todo, la visión humanística de lo digital para la incorporación de las herramientas digitales a la enseñanza.

## Referencia

Monella, P. (2020). *Metodi digitale per l'insegnamento classico e umanistico*. EDUCatt.

---

Dr. Ernesto Priani Saisó

epriani@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: [0000-0003-2908-0457](https://orcid.org/0000-0003-2908-0457)

Reseña de *Una calamidad educativa:  
aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19*

Guadalupe Vadillo

---

Review of *An educational calamity: learning and teaching during the Covid-19 pandemic*

## Resumen

*Una calamidad educativa: aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19* es un libro que reúne los trabajos de investigación y asesoría que 35 estudiantes de un curso de posgrado en educación comparada e internacional de la Universidad de Harvard realizaron en nueve países durante el segundo semestre de 2020. Se resaltan las bondades del uso de esta actividad educativa auténtica tanto para el desarrollo de los estudiantes como para el beneficio social. Se presenta la estructura que los autores siguieron para la elaboración de sus proyectos de políticas públicas, así como ejemplos de problemáticas y recomendaciones propuestas.

**Palabras clave:** Reimers; políticas educativas; COVID-19

## Abstract

*An educational calamity: learning and teaching during the Covid-19 pandemic* is a book that brings together the research and advisory work that 35 students of a graduate course in comparative and international education of Harvard University carried out in nine countries during the second semester of 2020. The book highlights the benefits of this type of authentic educational activity both for students and for society. The review describes the structure that the authors followed in order to complete their projects of public policies, as well as examples of problems and recommendations they suggested.

**Keywords:** Reimers; educational policies; Covid-19

Fernando Reimers es director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del Programa de Maestría en Políticas de Educación Internacional de la Universidad de Harvard. Además, trabaja con la OCDE, el Banco Mundial y la organización Hundred para apoyar la continuidad educativa durante la pandemia. Con otros colegas de Harvard, editó un libro que reúne los trabajos de investigación y asesoría que 35 estudiantes de un curso de posgrado en educación comparada e internacional realizaron en nueve países durante el periodo septiembre-diciembre de 2020. Trabajaron durante ese lapso para gobiernos o entidades que se consideraron sus clientes. *Una calamidad educativa: aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de COVID-19* constituye un libro de acceso abierto, publicado por los editores.

La obra resulta interesante por diversos motivos. Por un lado, se trata de un trabajo escolar que pone de relieve lo que estudiantes bien preparados y asesorados por expertos, como el doctor Reimers, pueden hacer para documentar problemáticas y proponer soluciones en entornos reales. Como señalan en el capítulo introductorio, se trata de una aproximación para integrar investigación, docencia y extensión en una actividad que involucra a los estudiantes en investigación y análisis, al tiempo que sirven a la sociedad y generan conocimiento valioso. Parece una buena forma de aprovechar el potencial de recursos humanos que en muchas otras condiciones solo hacen trabajo de escritorio que no resulta en beneficios sociales.

Por otra parte, cada experiencia de consultoría aporta indicios que pueden ser específicos para el contexto del país o localidad en cuestión, pero que también reflejan posibilidades de transferencia a otros entornos. Al hacer un diagnóstico inicial con apoyo de la literatura especializada, encuestas y grupos focales, los equipos detectaron las fortalezas y condiciones específicas en cada caso, para hacer recomendaciones de políticas relevantes y viables. Ello nos lleva a considerar que la formación de especialistas en educación debe tener un panorama amplio: la atención al contexto en el que se trabaja con los actores centrales, pero también el desarrollo de políticas que establezcan marcos útiles para el desarrollo educativo.

Otra ventaja consiste en que los autores analizan el corto, mediano y largo plazos. Ello es útil tanto para su formación como para los diferentes clientes a los que atienden. Al contar con esos tres momentos para sus propuestas de políticas educativas, se da continuidad a la intervención, al tiempo de que se favorece el logro de resultados en poco tiempo.

Finalmente, el lector se lleva no solo el conocimiento de problemáticas y posibles soluciones en esos países, sino la perspectiva fresca que una asesoría externa puede aportar. Simplemente la sistematización de la información dispersa, la base de evidencia de investigaciones previas en contextos similares y la voz de los actores educativos y de la sociedad permiten conjugar propuestas que difícilmente se construirían sin esa mirada externa. Además, podemos apreciar estrategias y acciones específicas, como el término que usa el gobierno de Emiratos Árabes Unidos para designar a las personas con alguna discapacidad: personas con determinación. La idea es reconocer sus logros en diferentes campos.

Si bien la calidad entre capítulos puede resultar heterogénea, en todos los casos hay información relevante que el lector puede conectar con problemáticas y opciones locales. Una cuestión inicial que debemos considerar es el acceso tanto a dispositivos como a una buena conectividad. A lo largo del libro vemos ejemplos de la muy pobre cobertura en infraestructura para el aprendizaje en línea y entendemos los grandes retos que existen para dar continuidad educativa durante la pandemia. Por ejemplo, en el caso de Bangladesh, la mitad de la población no tiene acceso a radio, TV o Facebook. Sin embargo, 92 % cuenta con teléfonos móviles (aunque solo 16 % son inteligentes). A pesar de que hay diversas plataformas digitales para el aprendizaje, con todas ellas no era posible llegar siquiera a 40 % de los estudiantes. En Guatemala, 92.2 % de los hogares

urbanos y 83.5% de los rurales cuentan con teléfono inteligente, pero solo 3% de las familias cuentan con internet de banda ancha. En México, con datos de 2020, solamente 47.7% tiene acceso a internet y 92.5% de los hogares cuentan con al menos una televisión.

En el caso de México, se presentan dos capítulos: uno aborda el estado de Sinaloa y el otro, el de Quintana Roo. En el análisis de Sinaloa, el problema se definió así: “los niños están recibiendo demasiado poco apoyo para lograr las metas curriculares previstas de aprendizaje durante la pandemia” (p. 239). Después del análisis, recomendaron la apertura de 540 centros comunitarios de aprendizaje para atender a algo menos de 10% de la matrícula de preescolar a 3º. de secundaria. En cuanto a Quintana Roo, los problemas atendidos giraron en torno a la deserción, el involucramiento y la calidad educativa durante la pandemia. En particular, buscaron el regreso de estudiantes que se habían ausentado durante el año escolar. Se elaboraron recomendaciones basadas en el marco de cambio educativo de Reimers en 2020. Incluyen la creación de un sistema de rastreo de estudiantes, la concientización sobre deserción y equidad, el desarrollo de un sistema de tutoría, así como la reducción, priorización y modificación del currículo.

En general, se aprecia que la pandemia visibilizó y amplificó problemáticas preexistentes (el Banco Mundial en 2018 hablaba de una crisis educativa global). Si bien es un libro que presenta una pluralidad de problemáticas, también es posible identificar soluciones que pueden adaptarse a contextos diversos en otras latitudes. Un común denominador de las soluciones es que aprovechan al máximo las posibilidades de conectividad y dispositivos de cada contexto.

## Referencias

Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A. y Wang, M. (Eds.) (2021). *An educational calamity. Learning and teaching during the Covid-19 pandemic*. (n.p.)

---

Dra. Guadalupe Vadillo

Universidad Nacional Autónoma de México

gvadillo@unam.mx

ORCID: [0000-0001-9459-9672](https://orcid.org/0000-0001-9459-9672)

## El diseño de contenido, una visión desde la perspectiva de los expertos en contenido

Carlos Arturo Panales Guerrero, Oliverio Ramírez Juárez, Fátima Ramírez Torres

### Content design, a view from the perspective of content experts

#### Resumen

La educación virtual se potenció por la pandemia que vivimos en México y el mundo. Hoy en día las instituciones educativas presenciales de todos los niveles educativos utilizan diversos recursos y herramientas tecnológicas, típicas de la educación a distancia para continuar con sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en educación a distancia, además de utilizar herramientas y plataformas, existe todo un proceso sistematizado para que el estudiantado de esta modalidad lleve a cabo su proceso de aprendizaje. La esencia de este proceso es el diseño de contenidos académicos realizado por un experto en contenidos. En entrevista, expertos de las Instituciones que conforman la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia comparten los aspectos que debe considerar un diseñador de contenido para incidir en el aprendizaje del estudiantado, las competencias con las que debe contar, el trabajo colaborativo y multidisciplinario con otros expertos y finalmente qué consideraciones deben existir para evaluar la calidad de un curso virtual.

**Palabras clave:** diseño de contenido; carta descriptiva; competencias; diseñador de contenido; trabajo colaborativo

#### Abstract

Virtual education was enhanced as a result of the pandemic that Mexico and the world face. Today, brick and mortar institutions of all educational levels use diverse resources and technological tools -native of distance education- in order to continue with their teaching and learning processes. However, in distance education, other than tools and LMS, there is a complete systematized process for students of online programs to carry out their learning process. The essence of this process is the design of academic content, carried out by a content expert. In an interview, experts from the Institutions that make up the Mexican Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia discuss the aspects that a content designer must consider so as to impact student learning, the competencies they must have, collaborative and multidisciplinary work with other experts, and finally what considerations should exist to evaluate the quality of a virtual course.

**Keywords:** content design; syllabus; competencies; content designer; collaborative work

## Desarrollo

El diseño de contenido de un curso virtual empieza con un plan de estudios y una carta descriptiva de cada asignatura que lo forma. En las cartas descriptivas se establecen propósitos, competencias, objetivos de aprendizaje, temas, actividades de aprendizaje, políticas de evaluación y bibliografía, entre otros elementos. Este documento es la base para que la persona experta en un tema y un diseñador instruccional definan la secuencia didáctica, los recursos que contendrá el curso y la estrategia o estrategias didácticas con las que se abordarán los temas del curso.

El siguiente esquema muestra la interrelación de especialistas en el proceso de diseño y producción de un curso virtual en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG).

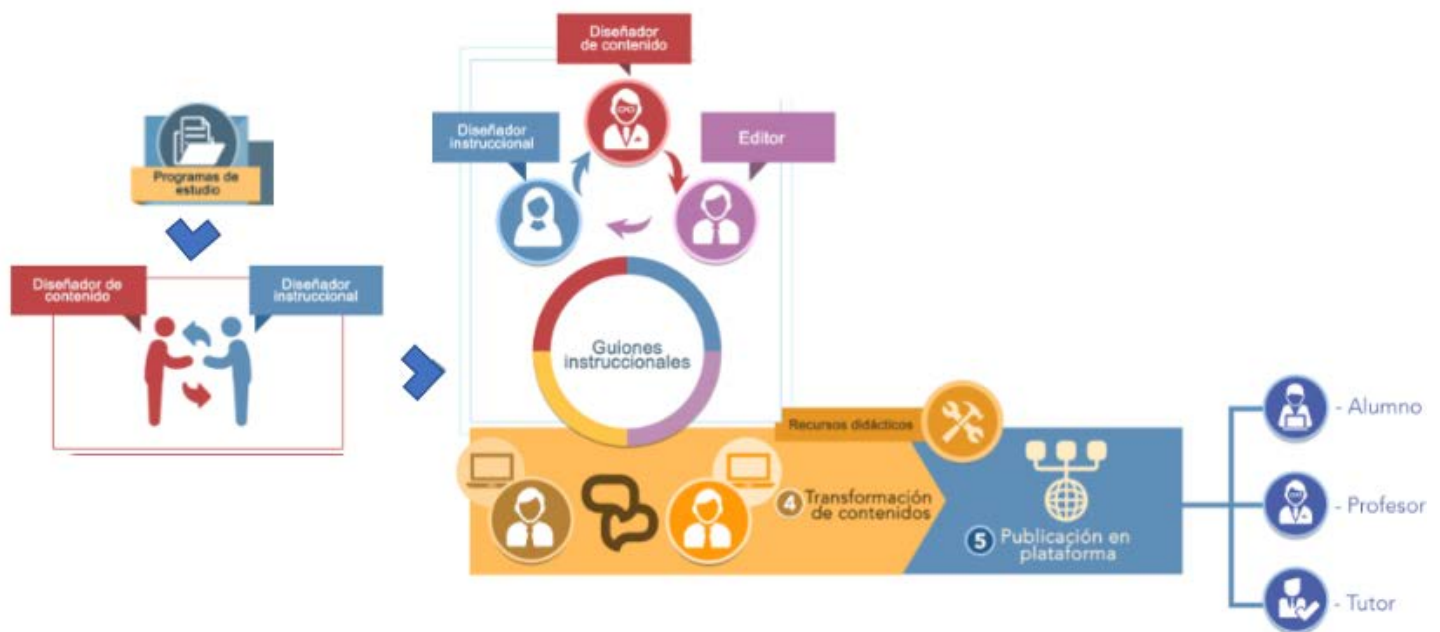


Figura 1. Modelo simplificado del diseño y producción de un curso virtual en la UVEG.

Como puede apreciarse, el proceso de diseño y producción de cursos en educación a distancia incluye una serie de etapas bien definidas que con la colaboración de expertos garantizan la calidad académica y su alineación con los propósitos de los planes de estudio.

Conozcamos ahora la visión de expertos en diseño de contenido de las instituciones que conforman la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia (RED). Abordan, desde su amplia experiencia, los aspectos a tomar en cuenta al construir contenido académico, las competencias que debe adquirir una persona que desarrolla esta función, la importancia del trabajo colaborativo, y finalmente, cuál es la mejor forma para evaluar la calidad del contenido.

De acuerdo con la licenciada Sandra Rodríguez Corona del Instituto Politécnico Nacional, uno de los aspectos más relevantes del diseño de contenido es su estructura: los elementos del diseño instruccional para lograr productos o elementos de aprendizaje que cumplan con los requisitos suficientes para lograr la finalidad educativa.



De acuerdo con la doctora Virginia Pilar Panchi Venegas, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), articular estratégicamente los componentes del diseño instruccional demuestra al estudiantado la utilidad de lo que aprende, provocando en ellos sorpresa y curiosidad. Además, genera una interacción frecuente entre el estudiantado, asesores y los contenidos; plantea retos y también crea oportunidades para resolver problemas, lo que les permite sentirse competentes y satisfechos al adquirir nuevos conocimientos.

Otra característica que se puede añadir a una buena estructura es la innovación, que de acuerdo con la maestra Mireya Ramos Sámano de la Universidad Autónoma de Sinaloa, debe sumarse a los conocimientos actualizados, las técnicas de aprendizaje, las estrategias, las secuencias y las evidencias o tareas que de manera coherente fomentan la autonomía del estudiantado, logrando tener un nivel alto de motivación. Es decir, la experiencia pedagógica del diseñador de contenido permitirá lograr, además del aprendizaje de saberes, el desarrollo de las competencias que el ámbito laboral demanda.

Como lo menciona la doctora Sandra Miriam Alcántara Ramírez de la Universidad Digital del estado de México, dentro de la complejidad que implica conocer al estudiantado en la educación a distancia, al diseñar contenido es importante explorar el contexto de los alumnos, sus habilidades y cuáles más pueden desarrollar, de acuerdo con los objetivos que se pretenden alcanzar en cada asignatura y con los perfiles de egreso de los programas educativos.

Para la maestra Mónica Alejandra Huerta Castañeda de la Universidad de Guadalajara, el perfil de egreso es la guía para el diseño y desarrollo del curso mientras que para la doctora María del Alba Pacheco Blas (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM) involucrar diversas asignaturas, promoviendo la transversalidad en temas que naturalmente parecieran no tener relación entre sí y que sin embargo convergen en un tema, es la manera como el estudiantado conecta con el entorno y aprende e investiga lo que le rodea.

Pero ¿qué competencias debe poseer o desarrollar un diseñador de contenido para generar recursos atractivos e innovadores para el alumnado? La persona que se dedica a esta labor dentro de una institución educativa debe comprender la misión y valores institucionales, así como el modelo educativo de la institución, de acuerdo con el maestro Víctor Campos Salgado de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

Por su parte, la licenciada Angélica Esmeralda Villegas de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) señala que una de las principales competencias del diseñador de contenido es reconocer y ser sensible a las necesidades y características del usuario a quien se dirige.

El dominio del área disciplinar y de la asignatura en la que se esté construyendo el curso permite proporcionar una estructura correcta y completa de los saberes teóricos y prácticos según la licenciada María Rosario Sánchez González de la UVEG.

El doctor Jairo Antonio Melo Flórez de la UNAM, por su parte, resalta la importancia de la capacitación constante, actualización en saberes, experiencia docente y como alumno de cursos en línea, y, de ser posible, como creador de contenidos, para identificar ventajas y retos en la manera de transmitir mensajes al alumnado.

La licenciada Angélica Esmeralda Villegas de la UADY expresa que otras competencias del diseñador de contenidos son identificar y emplear los principios básicos de diseño gráfico, la comunicación, diseño instruccional, la psicología de la forma, interactividad y navegación, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la habilidad de investigación y la evaluación constante de los contenidos. Por su parte, e la doctora Virginia Pilar Panchi Venegas de la UAEMex identifica que son necesarios la

capacidad de organizar los contenidos conforme a una secuencia didáctica, la originalidad, las habilidades para realizar la búsqueda estratégica de contenidos, seleccionarlos y filtrarlos de forma analítica y crítica conforme a los derechos digitales vigentes para que faciliten la interacción con los materiales.

Al dar lectura a los párrafos anteriores puede uno preguntarse, entonces, ¿cuál es la relevancia del trabajo colaborativo en el proceso de construcción de un curso virtual? Para el doctor Jairo Antonio Melo Flórez de la UNAM el trabajo colaborativo es fundamental porque permite abordar problemas muy complejos desde diferentes enfoques disciplinarios. En ese sentido, permite crear contenidos muy ricos que estén mucho más directamente relacionados con las vivencias, los intereses y los problemas que tienen los estudiantes al otro lado de las pantallas, alcanzando de esta forma, y acorde a lo que comenta la licenciada María Inés Castellanos Valencia de la UVEG, un curso virtual que sea motivador, interactivo y de alta calidad.

En diálogo con la maestra María Magdalena Villegas Carstensen de la UAEMex, ella identifica dos vertientes del trabajo colaborativo: la primera, a través del diseño de contenido, incluyendo foros colaborativos que permitan el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas, la autogestión del estudiantado y el aprendizaje significativo. La segunda hace referencia a la colaboración entre los asesores, quienes desde las academias logran construir saberes y experiencias, comparten buenas prácticas, discuten y reformulan a partir de la retroalimentación constante.

Otro cuestionamiento que se hizo a los expertos de las diversas instituciones de la RED fue sobre la mejor forma para evaluar la calidad del contenido de un curso virtual. Para el maestro Ramón Rico Alcántara de la UDEMex, alcanzar un alto estándar de calidad implica contar con recursos tecnológicos actualizados, novedosos y atractivos que permitan el logro de un aprendizaje significativo. Por otro lado, para la licenciada Abril Carolina Arriaga Gallegos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la aceptación del recurso, de acuerdo con la experiencia del usuario, así como la diversidad de instrumentos de evaluación, son relevantes en su universidad.

Ya que abordamos el tema tecnológico, el maestro Víctor Campos Salgado de la UAGro y el maestro Carlos Israel Guerrero Mata de UANL nos comparten que otra forma de evaluar la calidad de un curso virtual es mediante la usabilidad responsiva y la portabilidad de diferentes plataformas y dispositivos, así como a través del diseño gráfico y la estética de los elementos que favorezcan el aprendizaje.

El maestro Gaspar Manuel López Balam (UADY) expresa que la calidad de los contenidos de un curso virtual se evalúa con la forma en la que el estudiante proporciona un reflejo claro y preciso del pensamiento crítico y analítico que ha logrado sobre su propia realidad.

Como puede observarse, el diseño de contenido es un elemento esencial en la construcción de un curso virtual y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual, ya que son diversos los aspectos y retos que deben considerarse en dicho proceso. Si bien los diseñadores de contenido deben contar con competencias básicas para la estructuración y desarrollo de los contenidos, trabajan con equipos multidisciplinarios que los apoyan en las diversas etapas, lo que garantiza la calidad de un curso virtual.

La incorporación de nuevos recursos tecnológicos, como la realidad virtual, la realidad aumentada, la inteligencia artificial y la gamificación, entre otros, promete nuevos horizontes en la educación virtual. Será responsabilidad de las academias no solo sumar elementos tecnológicos, sino también nuevas perspectivas pedagógicas para diversificar las secuencias didácticas que

incluyan nuevas estrategias y métodos de aprendizaje: *storytelling*, aprendizaje adaptativo, *microlearning*, etc., que permitan enganchar y motivar al estudiantado con los contenidos para lograr participaciones activas, colaborativas y creativas, como actores centrales del proceso educativo.

## Enlaces a videos

|  |   |
|--|---|
| Instituto Politécnico Nacional               | <a href="https://youtu.be/ITER37x3fyM">https://youtu.be/ITER37x3fyM</a> |
| Universidad Autónoma de Yucatán              | <a href="https://youtu.be/QJpZ6r3MKwU">https://youtu.be/QJpZ6r3MKwU</a> |
| Universidad Autónoma del Estado de México    | <a href="https://youtu.be/Cvks9wFMGEw">https://youtu.be/Cvks9wFMGEw</a> |
| Universidad Autónoma del Estado de Guerrero  | <a href="https://youtu.be/btixiWrimOA">https://youtu.be/btixiWrimOA</a> |
| Universidad Autónoma de Nuevo León           | <a href="https://youtu.be/5l6PxGvQXwc">https://youtu.be/5l6PxGvQXwc</a> |
| Universidad Autónoma de Sinaloa              | <a href="https://youtu.be/m8D5VIAcEEw">https://youtu.be/m8D5VIAcEEw</a> |
| Universidad de Guadalajara                   | <a href="https://youtu.be/TGEQgnp1WM4">https://youtu.be/TGEQgnp1WM4</a> |
| Universidad Digital del Estado de México     | <a href="https://youtu.be/l5s4Qq109bY">https://youtu.be/l5s4Qq109bY</a> |
| Universidad Nacional Autónoma de México      | <a href="https://youtu.be/l3-0qXfhAYQ">https://youtu.be/l3-0qXfhAYQ</a> |
| Universidad Virtual del Estado de Guanajuato | <a href="https://youtu.be/rD-t2SGRX1w">https://youtu.be/rD-t2SGRX1w</a> |

## Referencias

Cruz Abeyro, N. A. (2017). *Manual de diseño instruccional: una propuesta con tareas integradoras (TI)*. Editorial Digital UNID.

Mtro. Carlos Arturo Panales Guerrero

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

capanales@ueveg.edu.mx

ORCID: [0000-0001-8689-3839](https://orcid.org/0000-0001-8689-3839)

Dr. Oliverio Ramírez Juárez

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

olramirez@ueveg.edu.mx

ORCID: [0000-0002-9363-3610](https://orcid.org/0000-0002-9363-3610)

Mtra. Fátima Ramírez Torres

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

faramirez@ueveg.edu.mx

ORCID: [0000-0002-3834-9625](https://orcid.org/0000-0002-3834-9625)