



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MÉRIDA - VENEZUELA**

**LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA VIRTUAL EN LA
MODALIDAD *BLENDED LEARNING*: Caso ADI - UNEFM**

Tesis Doctoral

Autora: M.Sc. Katusca Peña
Tutor: Dr. Yovanny Coello

Mérida, Diciembre 2016



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación y por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral, titulada: **“La mediación pedagógica virtual en la modalidad blended-learning: Caso ADI UNEFM ”**, elaborada por la **MSc. Katusca Josefina Peña Colina**, titular de la cédula de identidad **Nº 12.735.456** como requisito parcial para optar el Grado de Doctor en Educación, luego de revisarla y llevarla a su discusión en acto público, celebrado en el Salón de Videoconferencia del CEIDIS de la Universidad de Los Andes (ULA), el día 24 de noviembre de dos mil dieciséis, a las 2:30pm, emitieron el siguiente veredicto: **Aprobado mención publicación.**

Dra. Doris Pernalet

Universidad Francisco de Miranda



Dr. Anibal León

Universidad de Los Andes.

Dr. Yovanny Coello

Universidad Francisco de Miranda Coro

(Tutor)

Mérida, 24 de noviembre de 2016

DEDICATORIA

*Con el ánimo de compartir los hallazgos
de esta experiencia de investigación,
dedico este trabajo a todas esas
personas que, día a día, aportan sus
esfuerzos en la consolidación de
procesos de innovación educativa en la
Universidad Nacional Experimental
“Francisco de Miranda” (UNEFM),
especialmente a mis colegas docentes,
a mis estudiantes y a todo el personal
adscrito a la Coordinación Aprendizaje
Dialógico Interactivo
(ADI-UNEFM)*

RECONOCIMIENTOS

A Dios todopoderoso en primera instancia por darme la fortaleza humana y los recursos necesarios para cristalizar esta meta profesional y personal

A mis padres y hermanos por su apoyo siempre incondicional, por su acompañamiento permanente, por el ánimo que me brindan cuando emprendo mis metas y por perdonar mis ausencias

A mi esposo por sus expresiones inmensas de amor, paciencia, atenciones, dedicación y apoyo incondicional, haciéndome sentir exitosa en todo momento.

A mi suegra por tenderme la mano en momentos críticos con esta meta y brindarme su palabra de aliento y fe

A mi tutor, por sus orientaciones permanentes y su dedicación personal incondicional.

A mis amistades de Coro y Mérida que me atendieron cuando acudí a su ayuda

A las autoridades académicas, profesores y estudiantes de la UNEFM que apoyaron esta iniciativa de investigación

A la ilustre Universidad de Los Andes (ULA) forjadora de espíritus, voluntades y conocimientos

A todas aquellas personas que han creído en mi

Mil gracias y que Dios les bendiga siempre

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	01
MOMENTO I.	
APROXIMACIÓN INICIAL AL OBJETO DE ESTUDIO	
Contexto situacional e inquietudes	07
Intencionalidad investigativa y propósitos puntuales	35
Justificación del estudio	36
MOMENTO II.	
ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL	
Relacionantes de la investigación	40
Referencial teórico:	
1. La mediación pedagógica. Aproximaciones desde algunos mapas teóricos	50
1.1. La mediación en la educación	50
1.2. La mediación pedagógica desde los ambientes virtuales.	60
MOMENTO III.	
CONTEXTUALIZACIÓN EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA	
Decisiones sobre el abordaje de la investigación:	
- Perspectiva ontológica	72
- Perspectiva epistemológica	75
- Perspectiva metodológica	79
- Perspectiva técnica	89
MOMENTO IV.	
VERSIÓN INTERPRETATIVA DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Descripción general sobre la organización de los hallazgos ...	106
Los hallazgos de la investigación y sus interpretaciones:	
- La categoría central: Mediación virtual en la modalidad semipresencial	114
- Categoría orientadora: Representaciones conceptuales ...	116
- Categoría orientadora: Dinámica integral comunicativa	139
- Categoría orientadora: Situaciones potenciadoras	179
Discusión y contrastación de hallazgos con otros referentes ..	196

MOMENTO V.	
CORPUS TEÓRICO EMERGENTE	
La teoría de la mediación pedagógica virtual en la modalidad <i>b-learning</i>	234
MOMENTO VI.	
REFLEXIONES FINALES	
Conclusiones provisionales y recomendaciones	260
LISTA DE REFERENCIAS	270
ANEXOS	283
A. Modelo de consentimiento informado	284
B. Guión básico de la entrevista	285
C. Transcripción de la entrevista a IC4 (Docente)	286
D. Transcripción de la entrevista a IC11 (Estudiante)	292
E. Ejemplo de la sistematización de hallazgos con el método comparativo constante y triangulación de fuentes para la categoría orientadora: Representación conceptual de la mediación virtual en la modalidad semipresencial	296

LISTA DE FIGURAS

	pp.
1	Proceso integral del muestreo teórico y comparación constante 85
2	Proceso integral de la investigación basada en el modelo constructivista de la Teoría Fundamentada 87
3	Ejemplo de Codificación abierta en la investigación 96
4	Ejemplo de un memo 97
5	Organización de incidentes de un mismo concepto-indicador 98
6	Diagrama de red conceptual de una subcategoría 99
7	Emergencia de categorías 100
8	Proceso de análisis inductivo y niveles de abstracción de las categorías emergentes 111
9	Diagrama de red conceptual sobre la mediación virtual en la modalidad semipresencial 116
10	Interrelaciones de la categoría “Representaciones conceptuales” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial” 118
11	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Relación compleja de intervención docente” 120
12	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Configuración crítica de ambientes virtuales aprendizaje” ... 131
13	Interrelaciones de la categoría “Dinámica integral” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial” 140
14	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Interactividad pedagógica” 142
15	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Aprovechamiento crítico de las TIC” 158
16	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Fomento de la metacognición” 163
17	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Generación de un clima socioafectivo positivo” 170
18	Interrelaciones de la categoría “Situaciones potenciadoras” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial” 180
19	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Formación y actualización permanente sobre modalidades con TIC” 181
20	Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Manifestación de una actitud resiliente” 189
21	Entramado conceptual sobre la categoría central: Mediación virtual en la modalidad semipresencial 197
22	Proposiciones que resumen la teoría de la Mediación virtual 235

	en la modalidad semipresencial	
23	Intervención compleja del docente en la modalidad <i>blearning</i>	238
24	Encuentros promovidos desde los AVA en la modalidad <i>blearning</i>	240
25	Mediación pedagógica virtual en la modalidad <i>b-learning</i> como construcción social	242
26	Dinámica de la MPV en la modalidad <i>b-learning</i>	246
27	Aprovechamiento crítico de TIC en la modalidad <i>b-learning</i>	249
28	Interactividad pedagógica en la dinámica de la MPV en la modalidad <i>b-learning</i>	251
29	Formación y actualización permanente sobre uso educativo de TIC	254
30	Manifestación de una actitud resiliente en la modalidad <i>blearning</i>	255
31	Mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad <i>blearning</i>	258

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA VIRTUAL EN LA MODALIDAD
BLENDED LEARNING: CASO ADI – UNEFM
Tesis doctoral**

**Autora: M.Sc. Katusca Peña
Tutor: Dr. Yovanny Coello
Fecha: Diciembre 2016**

RESUMEN

La perspectiva de algunos actores involucrados en la modalidad *blended learning* denominada “Aprendizaje Dialógico Interactivo” de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (ADI-UNEFM), los planteamientos de diversos referentes teóricos vinculados a las temáticas sobre la mediación pedagógica en la educación universitaria y las modalidades de estudios emergentes caracterizadas por las tecnologías de información y comunicación (TIC), y la reflexión sobre las inquietudes propias de la investigadora, advierten la necesidad de comprensión profunda del fenómeno de la mediación pedagógica virtual (MPV) en el contexto ADI-UNEFM, a partir de los significados atribuidos por sus actores sociales. La intencionalidad investigativa de este estudio fue comprender la MPV en la modalidad *blended learning*. La investigación estuvo sustentada en el paradigma interpretativo, enmarcada en un enfoque cualitativo y una plural metodológica que permitió asumir de manera complementaria: el estudio de caso, la fenomenología y el enfoque de la teoría fundamentada. El análisis inductivo estuvo guiado por la comparación constante y el muestreo teórico. Los hallazgos interpretativos, revelan a la mediación virtual en la modalidad semipresencial como categoría central emergente que describe el fenómeno en estudio, mediante una red conceptual que integra las categorías orientadoras: Representaciones conceptuales, Dinámica integradora comunicativa y Situaciones potenciadoras. La MPV en la modalidad *blended learning*, se comprende como una relación compleja de intervención docente asociada a la configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje, cuya dinámica integral comunicativa está basada en la interactividad pedagógica, el aprovechamiento de las TIC, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo; y es potenciada por situaciones como la formación y actualización permanente en modalidades con TIC y la manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial. Se generó un corpus teórico a partir de cinco proposiciones y se realizaron una serie de recomendaciones para guiar estudios futuros.

Descriptor: Mediación pedagógica, mediación virtual, modalidad semipresencial, modalidad *blended learning*, aprendizaje dialógico interactivo.

**UNIVERSITY OF THE ANDES
FACULTY OF LIBERAL ARTS Y EDUCATION
COUNCIL OF POSTGRADUATE STUDY
DOCTORATE IN EDUCATION**

**THE VIRTUAL PEDAGOGICAL MEDIATION IN THE MODALITY
BLENDED LEARNING: CASE ADI – UNEFM
Doctoral Thesis**

Author: M.Sc. Katusca Peña

Tutor: Dr. Yovanny Coello

Date: December 2016

ABSTRACT

The prospect of some of the actors involved in the modality blended learning called interactive dialogic learning of the Experimental National University "Francisco de Miranda" (ADI-UNEFM in spanish), the approaches of various theoretical references linked to the themes on the pedagogical mediation in university education and modalities of emerging studies characterized by information and communication technologies (ICT), and reflection on the concerns of the researcher, warn the need of deep understanding of the phenomenon of the virtual pedagogical mediation (VPM) in the context ADI-UNEFM, from the meanings assigned by their social actors. The investigative intentionality of this study was to understand the VPM in the modality blended learning. The research was based on the interpretative paradigm, framed in a qualitative approach and a methodological plural that allowed to assume in a complementary manner: the case study, the phenomenology and the approach of the Grounded Theory. The inductive analysis was guided by the constant comparison and theoretical sampling. The interpretative findings reveal to the mediation virtual in the modality blended learning as outgoing central category that describes the phenomenon under study, using a conceptual network that integrates the guiding categories: conceptual representations, communicative integrative dynamic and booster situations. The VPM in the modality blended learning, is understood as a complex relationship of intervention associated teaching to the critical configuration of virtual environments for learning, whose dynamic communicative integral is based on the pedagogical interactivity, critical use of ICT, the development of metacognition and the generation of a climate social-affective positive; and is strengthened by situations such as the training and continuous updating in modalities with ICT and the manifestation of a resilient attitude toward the modality blended learning. It generates a theoretical corpus from five propositions and carried out a series of recommendations to guide future studies.

Keywords: Pedagogical mediation, virtual mediation, modality blended, modality *blended learning*, interactive dialogic learning.

Introducción

El avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC) ha dado paso a una serie de propuestas a nivel de educación universitaria que recurren a la implementación de modalidades de estudio emergentes y denotan una acción educativa basada en la transformación de las relaciones sociales y de comunicación que trasciende los enfoques pedagógicos tradicionales.

La experiencia personal vivida como estudiante de Educación en los niveles de pregrado y postgrado, y como docente universitaria en las áreas de la Informática Educativa y el Diseño Instruccional, me ha permitido hacer un recorrido importante por la planificación, desarrollo y evaluación de procesos formativos ejecutados desde modalidades convencionales hasta lograr progresivamente experimentar estas acciones en modalidades emergentes con TIC.

En efecto, tales situaciones me han permitido ejercer, en momentos específicos, los roles de participante, facilitadora u organizadora de eventos mediados con TIC, en los que ha sido posible aprovechar diversas herramientas tecnológicas y experimentar, tales tareas, con diferentes grados de virtualidad.

En este sentido, mis intereses de investigación más recientes, han estado dirigidos al estudio de las modalidades emergentes con TIC descritas como: a) Semipresencial o mixta (*Blended learning* o *b-learning*, en inglés), y b) Virtual (*Electronic learning* o *e-learning*, en Inglés); en especial porque en éstas se desarrollan encuentros a distancia, a través de espacios simbólicos mediatizados por tales tecnologías y gestionados con sistemas telemáticos. Además, la acción educativa caracterizada por estas modalidades, se sustenta en diversos enfoques pedagógicos, por lo general de índole comunicativo, en los que se aportan elementos claves para definir formas diferenciadas de

participación, roles de actores sociales, interacción, recursos educativos, estrategias instruccionales, momentos de encuentro, entre otros.

Para la implementación de una modalidad emergente con TIC, estos espacios, denominados ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se consideran un elemento crucial. En ellos, ocurre un proceso de mediación por parte del docente que se caracteriza básicamente por la organización de recursos y actividades flexibles para el aprendizaje y, el uso potencial de herramientas para el diálogo y construcción. A este tipo de mediación, se le atribuyó preliminarmente, en esta investigación, la connotación de mediación pedagógica virtual, y se constituyó inicialmente en el fenómeno de estudio en cuestión.

Dentro de este orden de ideas, el estado actual del conocimiento en torno a las investigaciones sobre las mediaciones pedagógicas que ocurren en este tipo de modalidades, apunta primordialmente a la dimensión instrumental del uso de las TIC y la caracterización de los encuentros educativos según la influencia de las actividades didácticas basadas en un grado mayor o menor de virtualidad; esto desde una base epistemológica positivista, descuidando otros posicionamientos paradigmáticos que procuran la comprensión profunda de los fenómenos desde la experiencia y perspectiva de los actores sociales relacionados con ellos. Lo que acusa en primera instancia, un vacío epistemológico en estas temáticas.

En este mismo orden de ideas, la mayoría de los referentes teóricos consultados en los últimos quince años aproximadamente, dirigen principalmente sus discursos y aportaciones, hacia la práctica educativa y fundamentación teoría de la modalidad *e-learning*. Las investigaciones que refieren la convergencia entre modalidades, como es el caso *b-learning*, que involucra a la modalidad presencial con una

modalidad a distancia completamente mediatizada con las TIC (Modalidad virtual o *e-learning*), están tomando con insistencia la palestra pública y científica más recientemente con sistematizaciones de experiencias educativas y propuestas puntuales de diseño de ambientes virtuales y estrategias didácticas para modalidades semipresenciales. Esto, demarca una necesidad de profundización teórica al respecto sobre la acción del docente como mediador en estos contextos complementarios.

Por otra parte, docente universitaria, la proximidad al contexto institucional de la modalidad *b-learning*, denominada aprendizaje dialógico interactivo (ADI), de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), permitió identificar la necesidad de generar teoría sustantiva sobre la mediación pedagógica virtual en este escenario. A razón de esto, se garantizó la consulta a documentos institucionales y el abordaje a los actores sociales en el contexto natural de su práctica permanente de mediación pedagógica en ADI-UNEFM.

En efecto, la intencionalidad investigativa planteada, fue comprender la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning* ADI-UNEFM, para lo cual se establecieron como desafíos intelectuales los propósitos puntuales de develar los conceptos subyacentes relacionados con la mediación pedagógica virtual, a partir de las experiencias descritas por los actores sociales involucrados, interpretar los significados que estos actores sociales, atribuyen a la mediación pedagógica virtual, y generar un corpus teórico sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*, desde los hallazgos interpretativos del caso ADI-UNEFM y la contrastación con otros referentes.

Con base en estas consideraciones, el estudio se perfiló desde supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos coherentes

asumiendo una postura paradigmática interpretativa, un posicionamiento epistemológico construccionista y un encuadre metodológico de tipo cualitativo, en el que se consideró un diseño de investigación, de tipo emergente, abierto y flexible, por cual las estrategias, procedimientos y forma de análisis se fueron ajustando en el transcurso del proceso, en función de las contingencias o situaciones de interés ocurridas, con los actores sociales participantes como informantes claves.

El logro de los propósitos puntuales de la investigación, fue posible principalmente por la pluralidad metodológica a la que se acudió, con el desarrollo complementario del estudio de caso, la fenomenología y el enfoque de la teoría fundamentada. En este sentido, la recogida de información centrada en las entrevistas como encuentro dialógico con los actores sociales como informantes claves, y el análisis inductivo de la data cualitativa obtenida, constituyó una serie de hallazgos importantes producto de un balance entre la descripción e interpretación.

Esta Tesis Doctoral, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes (ULA), refiere a una investigación original, producto de un trabajo intelectual independiente que espera contribuir con aportes significativos en el ámbito de educativo universitario especialmente vinculado a la ejecución de modalidades emergentes con TIC.

Este informe en particular, describe los momentos vivenciados en desarrollo de la investigación titulada “La mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*: caso ADI – UNEFM”, que se presenta como requisito para optar al grado de Doctora en Educación según lo establecido en el reglamento correspondiente.

Momento I, describe la situación problemática relacionada con la mediación pedagógica virtual y expone los cuestionamientos que se generaron sobre ella. Aquí se plasma un recorrido contextual vinculado a las tendencias de la educación respecto a la acción del docente, la reconfiguración de las modalidades convencionales por la influencia de las TIC y el reconocimiento inicial de la mediación del docente como un fenómeno social que puede estar vinculado con los ambientes virtuales de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM.

De esta manera, se apuntan los vacíos epistemológicos respecto a la mediación pedagógica virtual, las motivaciones de investigación y las intencionalidades orientadas a la comprensión de dicho fenómeno. Posteriormente, se presenta la justificación de la investigación enfatizando en los beneficiados y los aportes de esta investigación en el ámbito educativo, social y científico.

Momento II, presenta los relacionantes de la investigación como los acercamientos o abordajes previos a otros autores sobre el fenómeno de la mediación pedagógica virtual y las aproximaciones teóricas que sugieren el estado del arte de este objeto de estudio.

Momento III, perfila todo lo relacionado con el abordaje del estudio empírico, apuntando de manera específica a cada una las decisiones a nivel ontológico, epistemológico, metodológico y técnico-instrumental, que se tomaron para consolidar la tesis doctoral.

Momento IV, detalla los hallazgos de la investigación, acudiendo al análisis inductivo de la información cualitativa, la categorización y la construcción de un entramado conceptual que sirvió como base para develar los conceptos subyacentes relacionados con la mediación en cuestión, e interpretar los significados atribuidos por los actores.

Momento V, refiere la contrastación realizada entre los hallazgos obtenidos y los planteamientos hechos por otros referentes teóricos consultados, para dar paso a la presentación del corpus teórico emergente sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*.

Momento VI, muestra las conclusiones provisionales, cuestionamientos pendientes y recomendaciones en torno a los propósitos alcanzados en esta investigación.

MOMENTO I

*Todas las personas se realizan en el motivo de saber reconocerse como sujetos de algún horizonte que les merezca la pena y que aporte significado a los momentos y circunstancias de la vida.
(José López-Herrería)*

APROXIMACIÓN INICIAL AL OBJETO DE ESTUDIO

Contexto situacional e inquietudes

La redefinición de la educación en el contexto histórico, social y cultural actual, ha planteado la necesidad de transformar los roles de sus actores, los espacios de acción educativa y los recursos didácticos que se aprovechan en ella.

Hoy, los perfiles de autoridad, hegemonía y dominación del docente tradicional se han desvanecido. El paradigma que coloca al docente como un comunicador unidireccional y exclusivo poseedor de unos saberes que se sobrepone a los de un ser neófito que espera por la transferencia de dicha sabiduría, está perdiendo vigencia o simplemente no satisface la visión de mundo en la dinámica educativa posmoderna.

La evolución de los paradigmas en este sentido, reclama a un docente capaz de tender puentes cognitivos, de mediar, entre el sujeto aprendiz y el objeto del conocimiento, proporcionándole herramientas materiales y simbólicas, además de una organización de experiencias compartidas con otros, de manera que sea el propio estudiante quien se acerque al conocimiento, desarrolle al máximo sus capacidades y genere las transformaciones necesarias en el contexto en que se encuentra inmerso. Esta forma de actuación, por parte del docente, alude a un proceso de mediación en el que, tanto sus roles como los de sus estudiantes, son alterados respecto a los modos tradicionales de

abordar el acto educativo; sin detrimento de la educación como relación entre humanos y para humanos.

La ubicación del docente como mediador, al contrario de un dador de clases, privilegia configuraciones diversas del proceso educativo, dando paso experiencias menos directivas, más flexibles y apoyadas en herramientas innovadoras que ayuden al estudiante a potenciar su aprendizaje. Estas experiencias, por tanto, constituyen el enorme desafío del docente en crear las condiciones para que el aprendiz, por sí mismo, alcance el conocimiento; un llamado de atención que yace desde hace más de dos siglos en la propuesta rousoniana, pero que se revela ahora, en posiciones paradigmáticas renovadas.

Desde esta premisa, el docente mediador actúa orientado por los significados que atribuye a una práctica más proponente que imponente, en una postura distinta a la que le plantea el esquema tradicional conductista.

En este sentido, la teoría sociocultural de Vygotsky, nos aporta una perspectiva en la que, para el aprendizaje es imprescindible la mediación social como una función llevada a cabo por el docente como un actor social, que junto a otros actores (familia, grupos, recursos instruccionales) le brindan al estudiante ayudas necesarias para que logre transformar sus estructuras cognitivas y potenciar sus habilidades sociales y comunicativas. Al respecto, León (2007) reconociendo la función de la mediación social docente en la educación afirma que:

El hombre necesita aprender lo que no le es innato, lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que se le ha dado por herencia genética. Por eso necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ese es el proceso educativo. (p.586)

Por lo general, los modelos pedagógicos que explican el proceso educativo consideran tres elementos básicos en un esquema planificado: el sujeto aprendiz (discente), el sujeto que enseña

(docente) y el objeto de estudio (contenido), sin embargo, en la medida que se van considerando otros elementos (intencionalidades ligadas al aprendizaje, estrategias didácticas, recursos instruccionales, espacios de encuentro, entre otros) en las interrelaciones de esta tríada, dicho esquema se complejiza y es posible mediar de maneras distintas en el aprendizaje.

La educación es una relación de comunicación. Como tal, todo acto educativo es un proceso relacional en el cual intervienen diferentes actores, medios y contenidos. Las pedagogías no son otra cosa que formas de mediación, estrategias y modos para promover y acompañar a los educandos en la tarea de apropiarse de la realidad y auto-construirse, que están (o deben estar) en consonancia con los medios o tecnologías que se utilizan. (UNESCO-IESALC, 2006, p.58)

En este aspecto, es necesario advertir que, acudir taxativamente a este esquema de mediación, sin considerar que también es posible lograr aprendizajes sin la *presencia consciente y explícita de la figura docente*, sería hoy (desde mi punto de vista) una omisión inexcusable y una negación a la influencia de la cultura y otro tipo de relaciones, dado que existen procesos de autoformación intencionales del estudiante (lecturas, actividades autónomas de investigación, prácticas independientes, encuentros de estudio con los compañeros, etc.) y procesos casi desapercibidos, como las experiencias de la vida cotidiana que también aportan al desarrollo de su aprendizaje.

Posiblemente, para los involucrados con la comunidad educativa, este último argumento parezca una herejía, una negación a la importancia del educador en el proceso educativo; incluso puede que ponga al descubierto el temor sobre el hecho de que se pueda prescindir de la figura docente en la tríada descrita. Pero la advertencia en este trabajo no apunta allí, sino a la consideración de otras formas de presencia, otras formas mediación que se adhieren a la concepción de la educación como una relación comunicativa trascendental.

Así, la presencia del docente puede estar representada en una mediación de carácter social en la que se proponen actividades de aprendizaje que involucran a otros actores y las producciones didácticas del docente que acompañan al estudiante en su estudio independiente.

La mediación social lleva años realizándose no solo a través de la presencia física inmediata, sino a través de documentos que, pese a ser objetos, son mediadores sociales del aprendizaje –traen la presencia y el pensamiento de otras personas y de esta forma prestan ayuda al que aprende– más que mediaciones instrumentales, que sirven como anclajes o apoyaturas para el desarrollo de operaciones mentales complejas en tanto y en cuanto objetos (Menéndez, 2012, p.40)

Por tanto, no se trata aquí de cuestionar la necesidad de la figura docente en el proceso educativo, sino de develar formas en que su actuación se ve transformada respecto a la evolución en la dinámica de aprendizaje.

En este sentido, la mediación social del aprendizaje ejecutada por el docente o mediación pedagógica, según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2006), no se precia de ser algo nuevo sino más bien de adquirir significados distintos con el transcurrir del tiempo y, el contexto histórico y sociocultural en el que se desarrolla.

Al respecto, Malagón y Frías (2009), lejos de minimizar la participación del docente, le reconocen un papel protagónico como actor social de la acción educativa, pero no desde un rol impositivo, ni mucho menos exclusivo, sino desde una perspectiva de ayuda, de gestoría, de asesoría, de organización de experiencias compartidas de aprendizajes, como partes de un proceso de mediación pedagógica que favorece el diálogo y la interacción mutua de las partes: aprendiz y conocimiento; procurando en consecuencia, su aproximación progresiva, hasta lograr el encuentro y la superación de aquellas

circunstancias que los mantuvieron alejados en una especie de conflicto entre elementos de la tríada. Estos autores insisten en que:

La actividad re-estructurante del alumno está determinada por la mediación que desarrolle el profesor, en base a la estrategia de intervención didáctica, ya que generará en éste procesos de reasignación del objeto del conocimiento, al promocionar el aprendizaje, haciendo que él mismo participe, descubra-redescubra, construya-reconstruya con otros, facilitando la comunicación y la expresión. (p.05)

Esta transformación en la forma de intervención del docente, aunque respalda la propuesta organizada del proceso educativo, insiste en reconocer las posibilidades de aprendizaje que brinda el contexto.

Esta posición de los actores sociales en la educación, se encuentra fuertemente acuñada a la crisis sociocultural y tecnológica que los umbrales del siglo XXI trajeron consigo, y que han venido marcando indiscutiblemente el abordaje de la mediación docente; desestimando, por un lado, los diseños educativos sustentados en concepciones del aprendizaje y la enseñanza que patrocinan una excesiva dependencia hacia la presencia física permanente del educador; y desafiando por el otro: la supremacía de éste, a raíz de las potencialidades que nuevas herramientas, como las tecnologías de información y comunicación (TIC), proporcionan al aprendiz para que pueda acceder a la información que necesita, comunicarse cuando y con quien lo requiera y, participar activamente en la construcción del conocimiento con otros seres humanos, en espacios diversos y con recursos que le permiten ampliar los modos de pensar, hacer y aprender.

Visto así, se perfila una concepción del acto educativo posicionada en otro estadio; en otra visión del mundo, de manera que las TIC y otras herramientas emergentes del contexto histórico, social y cultural adquieren, un significado que supera lo meramente instrumental y

caracteriza su influencia de forma más compleja en la extensión de las capacidades humanas y el desarrollo del conocimiento.

En concordancia con esto, las perspectivas instruccionales y los enfoques del aprendizaje que desaprueban la posición tradicionalista conductual-positivista del docente, se han venido consolidando, al poner mayor énfasis sobre la visión constructivista social del conocimiento y la pedagogía crítica que, tanto en la propuesta como en la acción didáctica, reivindican el valor del diálogo, el trabajo grupal y el cuestionamiento permanente sobre la realidad.

De esta manera, el mayor de los retos del docente actual es ayudar al aprendiz a potenciar sus capacidades para comprender su realidad, resolver situaciones complejas e intervenir en los procesos de cambio de la sociedad, aprovechando las herramientas materiales, simbólicas y culturales para proveer mayores oportunidades de conocimiento, sin caer en la tentación de sacralizar el medio como el mensaje, según refería McLuhan y Powers (1996) al describir la aldea global.

La relación tradicionalmente vertical de comunicación unidireccional entre docentes y estudiantes, ha perdido fuerza y hoy aboga por un modelo más horizontal, donde la interacción sociocultural y el diálogo se constituyen en elementos claves para el logro del aprendizaje, y en cuyo caso, el docente actúa de manera integral como un mediador del proceso; un facilitador de ayudas cognitivas y un promotor de valores para la vida, desde un contexto marcado por la diversidad y las posibilidades provistas por los distintos medios y tecnologías. En otras palabras, puede considerarse un acompañante más del estudiante en su travesía hacia el conocimiento. Martínez-Fernández (1999), Laurta y Mazzotti (2000), Gómez y Macedo (2011).

Tales planteamientos, evidencian que las relaciones en la tríada descrita previamente, se ha complejizado a razón de la influencia de las TIC, como la computadora y la red Internet, pues no solo dichas relaciones se contextualizan por una nueva concepción del proceso educativo sino que se ven afectadas por una representación distinta de éste y de sus condiciones para la mediación pedagógica, lo cual modifica notablemente los significados sobre lo que, hasta ahora, se entendía que hacía el docente, y sobre lo que hoy se entiende acerca de lo que debe hacer y lo que en realidad hace.

A propósito de esto, Suárez (2003) explica que:

Este proceso se debe a que estas tecnologías están generando nuevas percepciones y oportunidades en los múltiples ámbitos de las relaciones sociales (...), al mediar la relación educativa, transforman la relación (...), al ser tecnologías propias de una época y de una circunstancia social concreta, facilitan por tanto, un modo de actuación definida y, a su vez, promueven una forma particular de regulación interna en el sujeto. (p.02)

Hemos pasado de una forma de mediación del docente, en la que el texto didáctico y las guías de estudios eran elementos privilegiados de la acción educativa, por el hecho de proponer una conversación didáctica guiada (concepto de Holmberg, 1980) que complementaba (o sustituía) las explicaciones de la clase; a otra, donde los recursos tecnológicos permiten una versión sofisticada de estos textos, como una composición compleja e interactiva del contenido, en la que audio(s), video(s), enlace(s) en forma de hipertextos e hipermedia, simulador(es), aplicaciones informáticas en red, entre otros, permiten una diversidad de combinaciones para diseñar un itinerario de aprendizaje flexible y favorecer el diálogo didáctico mediado.

Este diálogo didáctico mediado, según la propuesta de García-Aretio (2009), constituye la suma de: a) el *diálogo simulado* plasmado a través de los materiales instruccionales capaces de permitir la

interactividad del estudiante con el contenido, y, b) el *diálogo mediado real* que se da entre personas con interacciones de forma síncrona y/o asíncrona, para producir un aprendizaje de índole social entre los participantes.

Por esto, las opciones que progresivamente han brindado las tecnologías al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, en un marco histórico de revoluciones (industrial, electrónica y más recientemente la inalámbrica), han hecho que la radio, la televisión, el teléfono, el fax, el retroproyector, el video *beam*, la computadora, los dispositivos móviles, por mencionar algunos, se hayan involucrado en el ámbito educativo hasta hacerse *invisibles* o *adherirse* de manera tal que se han consolidado como parte importante del contexto y la cultura de los actores sociales involucrados. Sin embargo, la sola existencia de estas tecnologías, no constituye la garantía de una repercusión positiva, influye en tal caso, la forma en que dichas tecnologías son aprovechadas por el docente para acercar al estudiante al conocimiento y potenciar, en consecuencia, sus capacidades.

Se entiende así, que la tecnología no es neutral y que tiende inevitablemente a crear un nuevo contexto, un nuevo ambiente, pero en todo caso, la educación es un acto humano, por lo que la mediación pedagógica descrita, tiene de base tales premisas.

Ubicándonos en un plano más práctico, la incorporación progresiva de estas tecnologías en el ámbito educativo ha motivado la orientación y reporte de diversas experiencias a partir de descripciones, análisis, sistematizaciones, interpretaciones y/o reflexiones sobre las transformaciones sufridas a las modalidades de estudio convencionales: *presencial* y *a distancia*. Estas modalidades son descritas por Silvio, Rama y Lago (2004), respectivamente como:

(...) la educación no-virtual y presencial, que se caracteriza por la presencia de todos los actores al mismo tiempo en el mismo lugar (...) la no-virtual a distancia, modalidad que describe la educación a distancia tradicional, en la cual se utilizan soportes muy variados de información no digitales y no-numéricos ni computarizados, en papel, audio-cassettes, video-cassettes, películas, diapositivas, láminas de acetato, etc., todas ellas son soportes heterogéneos de información. (p.06)

En el contexto de la educación universitaria, la UNESCO en este sentido representa un principal referente y sus reportes otorgan frecuentemente una perspectiva innovadora a las formas contemporáneas de enseñar, justificada en las posibilidades que las TIC aportan a la mediación pedagógica, la ejecución de actividades didácticas y el encuentro real de los participantes en escenarios marcados por la distancia física entre ellos, al proveer soporte, condiciones y herramientas para una comunicación multidireccional y en tiempos diferidos. Dichos escenarios, reconocidos como espacios virtuales, promueven la renovación y/o reconfiguración de las modalidades de estudio convencionales, en modalidades alternativas emergentes.

Es importante destacar, que lo emergente no tiene que ver directamente con lo novedoso, sino más bien con preceptos, conceptos y prácticas de mediación que, caracterizadas por la experimentación, el refinamiento, el desarrollo continuo y la sobreexpectación, se van estableciendo hasta lograr sistemáticamente un impacto significativo o una versión más consolidada (con denominación propia y configuración particular).

Respecto a esto, Adell y Castañeda (2012), nos invitan a entender *lo emergente* de la siguiente manera:

(...) no debemos confundir emergente con nuevo. Si bien muchas tecnologías emergentes son nuevas, el mero hecho de ser nuevas no las convierte automáticamente en emergentes. Así pues, las tecnologías emergentes en educación pueden ser nuevos desarrollos de tecnologías ya conocidas o aplicaciones a la educación de tecnologías bien

asentadas en otros campos de la actividad humana. De la misma forma, en el caso de las pedagogías emergentes, las ideas sobre el uso de las TIC en educación pueden suponer visiones inéditas de los principios didácticos o, como suele ser más habitual, pueden beber de fuentes pedagógicas bien conocidas (p.17).

Adicionalmente, las aproximaciones surgidas a nivel empírico, proponen cuestionamientos y plantean retos intelectuales que apuntan a la búsqueda de comprensión sobre la reconfiguración de la práctica docente actual y las características respectivas de la mediación pedagógica en las modalidades emergentes.

En la modalidad presencial los cambios en el proceso de mediación del docente han sido notorios gracias a las TIC. Un gran número de instituciones educativas cuentan con algún tipo de estas tecnologías y cada vez se vuelve más común su aprovechamiento en las aulas y su consideración para la realización de tareas de distinta naturaleza.

Ya no es extraño conseguir, por ejemplo, un computador y un videobeam como parte de los *implementos* docentes con los que se llevan a cabo sesiones de clases en las aulas físicas o, como uno de los recursos de apoyo en las actividades que los propios estudiantes preparan.

Así mismo, el laboratorio de informática suele ser uno de los lugares predilectos para desarrollar consultas sobre los temas planteados en los proyectos educativos y/o realizar exposiciones que vinculan recursos audiovisuales o multimedia; incluso, en las actividades más exigentes u *osadas*, el uso de simulaciones con programas computacionales especializados.

Progresivamente, también se han sumado a estas realidades, el apoyo de Internet como complemento a los encuentros presenciales, en tanto que muchos profesores promueven el uso del correo electrónico

para el envío de trabajos, diseñan sus propias bitácoras educativas o *edublogs* en la web con contenidos de las materias que imparten, preparan foros de discusión en línea y recomiendan documentos alojados en Internet (seleccionados de los ya existentes o creados por ellos), para ponerlos a disposición de los estudiantes de forma permanente.

Por otra parte, y más recientemente, aquellos docentes y estudiantes universitarios que cuentan con dispositivos móviles *inteligentes* (celulares de última generación, *ipod*, tablets, etc.) conectados a Internet, se encuentran utilizando o *experimentando* con éstos, la búsqueda rápida de información sobre los temas de clases, el establecimiento del contacto (más frecuente y adicional al encuentro presencial) con profesores y compañeros a través de la mensajería grupal (Ejemplo: *whatsapp*, *blackberry messenger*, *line*, *imoetc.*), la reutilización y/o generación de videos, audios y/o fotografías sobre temáticas de interés, así como la publicación o recomendación de diversos tipos de recursos que suelen ser compartidos por esa vía o a través de las denominadas redes sociales (*twitter*, *facebook*, *instagram*, *google plus*, *youtube*, etc).

La modalidad de educación a distancia, también se ha visto renovada por la inclusión de las TIC en sus procesos. En su versión tradicional, no estaba contemplado el encuentro de los participantes en un mismo espacio, y dentro de sus características esenciales de mediación, el contenido a distribuirse era potestad exclusiva del docente o la institución, con mínimas o casi nulas oportunidades de generar y compartir producciones propias entre los mismos estudiantes (físicamente separados). En la actualidad, las distancias geográficas no constituyen mayor limitante para este tipo de modalidad pues, con la realización de una videoconferencia o un foro en línea, por ejemplo, la

coincidencia de los participantes en un mismo espacio virtual, es real, lo que podría entenderse, en unas primeras reflexiones, como un *encuentro en la distancia* mediado por las TIC.

Desde este contexto, el creciente número y amplia disponibilidad de herramientas, servicios, aplicaciones informáticas, dispositivos y plataformas tecnológicas vinculadas al uso de Internet, está provocando el desarrollo de una *modalidad a distancia potenciada con las TIC*.

El hecho de que estas tecnologías faciliten, entre otras cosas: los encuentros síncronos y asíncronos para el diálogo, la construcción colectiva y socialización del conocimiento (en cualquier parte y momento), la interacción de grupos en línea, la constitución de comunidades virtuales, la generación de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), el diseño de cursos masivos abiertos (MOOC), el uso de la tecnología emergente (por ejemplo: los dispositivos móviles inteligentes y la televisión digital) y el aprovechamiento de sistemas tutoriales expertos basados en el conocimiento humano (SBC, como parte de los sistemas de inteligencia artificial); abre un abanico de opciones para una mediación pedagógica distinta a la que se dan en las modalidades de tipo convencional.

Reconociendo este marco de oportunidades, en el “Documento de posición sobre la educación después de 2015”, la UNESCO (2015) declara que:

La utilización de tecnologías para el aprendizaje en línea y a distancia pasará a ser un componente principal de la impartición de una educación de calidad. Las políticas nacionales y los sistemas de enseñanza superior deben procurar establecer sistemas apropiados de garantía de calidad. (p.06)

Visto así, las TIC se convierten en un componente casi obligado del proceso educativo postmoderno. Su uso crítico debe favorecer entonces a la formación de los ciudadanos acudiendo a otro tipo de

competencias vinculadas al procesamiento de información y las nuevas relaciones humanas como factores fundamentales del desarrollo.

Por tanto, al caracterizar las modalidades educativas que involucran las TIC, la mediación pedagógica debe tener un sitio importante en las reflexiones, análisis y propuestas institucionales de manera que la figura docente se ubique respecto a sus nuevos retos, responsabilidades, habilidades y actitudes, en respuesta a las necesidades y transformaciones sociales que se han venido apuntando.

El tránsito entre modalidades ha obligado a los profesionales de la docencia a desarrollar múltiples habilidades para poder trabajar en distintos ámbitos y enfrentar cotidianamente circunstancias nuevas e inciertas, lo que significa no sólo la adquisición de nuevas habilidades laborales, sino y sobre todo una actitud creativa para enfrentar situaciones cambiantes. Un profesional con estas características es idóneo para la búsqueda de una fusión de ambas modalidades. Hay que aprovechar la flexibilidad y apertura de la educación a distancia para avanzar hacia la diversificación de ambientes y procesos educativos, como una estrategia global que permita ofrecer mejores servicios educativos a más personas. Estrategia donde el docente juega un papel clave, sea con su presencia o su pertinente ausencia. (Moreno, 2015, p17)

Con estas referencias, es posible comprender que las TIC, en la medida en que los docentes las involucran como parte de su mediación en el quehacer educativo cotidiano de las modalidades convencionales, se constituyen en una fuente de motivación, producción e impulso de nuevos modos de actuación que dan paso a configuraciones emergentes a las que hoy, muchos de los actores sociales e investigadores ligados al ámbito educativo, le están prestando suma atención.

Al referirse a esto, Fainholc (2012), afirma que:

Las modalidades educativas alternativas e innovadoras podemos decir que surgen, afortunadamente como un estadio del desarrollo de la configuración social respecto de lo que constituyen los procesos de comunicación, aprendizaje y conocimiento. Esto ha llevado a cuestionar y también a enriquecer o complementar los modelos tradicionales de

enseñanza descritos al proponer modalidades innovadoras de aprendizaje – tanto en contenido como en forma, en programas e instituciones – cuando se incluyen diversas propuestas pedagógicas. (p. 31).

A nivel de educación universitaria, el avance de estas tecnologías ha dado paso a una serie de propuestas que, considerando distintos grados de virtualidad y nuevas relaciones sociales y de comunicación, recurren al desarrollo de experiencias que denotan modalidades de estudio emergentes, al lograr la transición desde las modalidades convencionales (o tradicionales) a las potenciadas con TIC, y consecuentemente, la mediación pedagógica como acción educativa ha ido adquiriendo características muy distintas a las que solíamos conocer en el siglo pasado.

Cánchica (2007), refiriéndose al tema de la asunción de las modalidades emergentes en las instituciones universitarias, señala que:

(...) la presencia de campus virtuales universitarios en Internet, hoy en día se presentan en gran escala. Las Instituciones de Educación Superior (IES) han tenido importantes avances en este sentido, estos entornos han nacido para potenciar la modalidad presencial, para convertirla en una educación a distancia apoyada con una plataforma tecnológica o bien para conformar una modalidad de estudio mixta. (p.02)

Dentro de esta perspectiva, la diversificación de configuraciones educativas alternativas o re-generación de las modalidades convencionales, asociadas al uso de tecnologías específicas, y la disposición de variados escenarios de aprendizaje que transforman los roles de los participantes, apuntan a la evolución de modalidades emergentes catalogadas con algunos calificativos como: educación a distancia con TIC, educación virtual, aprendizaje electrónico o en línea (*e-learning*), educación semipresencial, aprendizaje combinado o enseñanza mixta (*b-learning*), educación móvil o aprendizaje con dispositivos móviles (*m-learning*), aprendizaje ubicuo (*u-learning*), cursos en línea masivos y abiertos (*MOOC*), entre otros.

En líneas generales, las modalidades emergentes más referenciadas y arraigadas, en el ámbito de la tecnología educativa son las denominadas *e-learning* y *b-learning*.

Ahora bien, por intereses específicos de la presente investigación, conviene desde este punto, caracterizar dichas modalidades, sin que esto reste importancia al estudio de las otras modalidades con TIC mencionadas.

La modalidad *e-learning*, describe a lo que se conoce como aprendizaje electrónico (*electronic learning*), aprendizaje en línea, teleformación o aprendizaje a distancia con uso exclusivo de las TIC. También es reconocida como una educación *on line* o educación virtual. Tales connotaciones se deben especialmente, a que todo el proceso educativo se desarrolla a distancia, en espacios virtuales generados por una conjunción de sistemas telemáticos. Por tanto, el encuentro de los participantes es mediado a través de las TIC, principalmente Internet.

Estos espacios virtuales en los que, por excelencia, ocurre la relación pedagógica mediada y los encuentros entre docentes - estudiantes y estudiantes - estudiantes, con apoyo de herramientas interactivas y sistemas dedicados a la formación en línea, son denominados como ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

En un sentido amplio, los AVA constituyen una parte esencial para la implementación de una modalidad emergente con TIC. En ellos, se establece un proceso de mediación pedagógica donde se conjugan intencionalmente, la planificación didáctica, el desarrollo de actividades educativas en un itinerario flexible (en tiempos diferenciados) y la evaluación del aprendizaje apoyada en recursos digitales y herramientas virtuales interactivas, con miras a provocar la participación activa de los actores (separados físicamente) y promover un

acercamiento entre el estudiante y el conocimiento, como un proceso de construcción apoyado por dichas tecnologías.

De esta manera, la revisión documental realizada apunta a una perspectiva del *deber ser* de las modalidades emergentes, que supone esfuerzos hacia la generación de AVA donde se desarrolle una mediación pedagógica que supere el simple aprovechamiento instrumental de la tecnología. Sin embargo, abordar así las modalidades emergentes, pasa necesariamente por el tamiz de reflexionar sobre el cómo hacer para que el *encuentro de docentes y estudiantes en la distancia*, las actividades propuestas y la evaluación planteada, realmente conduzcan al aprendizaje.

La modalidad *blended learning (b-learning)*, por su parte, alude básicamente al aprendizaje combinado, mezclado o mixto que resulta de vincular la enseñanza presencial con encuentros a distancia apoyados en TIC, o viceversa, la enseñanza virtual con algunos encuentros presenciales. Para algunos la modalidad *b-learning* es comprendida como una evolución de la modalidad presencial, para otros una sub-modalidad del *e-learning*. En todo caso, se establece una convergencia entre estas las modalidades: presencial y virtual. También es posible encontrar en la literatura y como parte del argot de muchos actores sociales educativos, otras denominaciones como: enseñanza semipresencial, híbrida o bimodal. (Boettcher y Conrad, 1999; Bates, 2003; Bartolomé, 2004; García-Aretio, 2004, Vera, 2008).

Para Turpo (2013) la modalidad *b-learning*:

(...) representa una oportunidad para consolidar la confluencia de los recursos tecnológicos con los pedagógicos, en aras de una modalidad educativa que ofrezca una plena interactividad a sus usuarios. La convergencia implica la construcción de puentes entre mundos "separados" artefactualmente, a través de hiperconectar la información que fluye a través de las múltiples plataformas mediáticas y vincular los intersticios de los viejos y los nuevos medios; a fin de propiciar un viaje

por el conocimiento mediante estaciones interconectadas. Implica un compartir de los sistemas educativos virtuales y presenciales, de recursos, espacios, procesos, etc. en concertación polivalente (p.06)

Por su parte, Cursi (2003), en el informe de diagnóstico sobre la educación virtual en Venezuela realizado en la Universidad Metropolitana de Caracas con el patrocinio del UNESCO-IESALC, se refiere a la modalidad virtual como “aquella donde el proceso de enseñanza – aprendizaje se imparte totalmente a través de redes y computadores, no existen instancias presenciales” y a la modalidad semipresencial o mixta como “aquella donde existen tanto encuentros presenciales como virtuales a través del uso de las TIC o medios electrónicos”. (p.08).

En dicho informe, se detalla que el 38% de la totalidad de las universidades existentes en el país (16 de 42), tenían para entonces, programas académicos virtuales oficiales (se incluyen los de modalidad mixta y los de encuentros totalmente a distancia); algunos consolidados y otros en inicio. Respecto al resto de universidades, 38% contemplaban estas modalidades en proyectos y un 24% de las instituciones se mantenían con las modalidades tradicionales.

Entre las universidades que acusan el desarrollo de modalidades emergentes con TIC, en el informe de Curci (2003), se pueden identificar: Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad José María Vargas (UJMV), Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad Nacional Abierta (UNA) y la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM).

En relación a la mediación pedagógica, el mismo reporte solo deja constancia de que las prácticas en estas modalidades son relativamente nuevas y que apenas algunos resultados de las evaluaciones preliminares apuntan a la necesidad de formular

estrategias conducentes a logro de una mejor mediación, para lo cual recomiendan la formación docente como un factor clave para incursionar de manera efectiva en modalidades emergentes con TIC.

Por su parte, Silvio y otros (2004) señalan que de estas dos modalidades en cuestión, la mixta (desde la connotación de *b-learning*), ha sido una de las privilegiadas en la educación universitaria de América Latina, y mucha de la oferta educativa superior consiste en extensiones de programas presenciales que se han ido virtualizando progresivamente con un tendencia favorable en virtud de que lo deseable es articular modalidades, sin pretender sustituir una por otra.

Acudiendo nuevamente al ámbito nacional, podemos encontrar datos de interés, más recientes, sobre los avances de las instituciones en relación a las modalidades *e-learning* y *b-learning*, en el reporte del primer Registro Nacional de la Educación Universitaria a Distancia (RENUD), como parte de las acciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) de Venezuela (Hoy, identificado como educación universitaria, ciencia y tecnología – MPPEUCT).

En este sentido, los hallazgos principales indican que 38 (48,10%) de los 79 institutos de educación universitaria (IEU) que participaron, tienen una oferta académica total de 255 programas de pregrado, 43 de especialización, 33 a maestría y 02 a Doctorado, en los que se facilitan una o más asignaturas mediadas por las TIC, de forma semipresencial o totalmente a distancia, apreciándose un predominio en el formato *b-learning*, especialmente en programas de formación docente (MPPEU, 2013). Esto revela una marcada tendencia (en ascenso, comparado con el informe de Cursi, 2003) hacia la incorporación progresiva de modalidades emergentes con TIC para atender tanto la oferta educativa

de sus distintos niveles como los programas de formación de los docentes universitarios.

Es importante destacar que, en este tipo de reporte, no se reflejó una mayor profundización sobre la caracterización de la mediación pedagógica, sin embargo, es posible observar que en el Proyecto de Normativa de la Educación Universitaria a Distancia (EUaD) propuesto por la Oficina de Planificación del Sector universitario (MPPEU-OPSU, 2013), en los artículos 2, 6, 24, 35, 46, se reconoce el aprovechamiento de los recursos educativos y medios tecnológicos para garantizar las condiciones de tiempo y espacios flexibles y, se identifica a las mediaciones didácticas continuas e interacciones periódicas y permanentes entre los actores sociales que se encuentran separados físicamente, como características esenciales de la EUaD. Lo que sugiere una preocupación hacia un significado que no solo apunte a lo instrumental de las TIC sino a lo pedagógico de la modalidad.

Más recientemente, Reyes (2013), apuntando al debate sobre mediación pedagógica en situaciones presenciales y en situaciones virtuales, enfatiza que el primer caso supone una relación de ayuda directa que surge del trabajo en el aula física y depende casi siempre de la capacidad y pasión del docente por facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; en la segunda situación, la relación aunque tiene la misma orientación sobre la ayuda al estudiante, tal capacidad se ve potenciada por la gestión de nuevos espacios como los ambientes virtuales de aprendizaje, y por la propuesta didáctica expresada en el diseño de los materiales instruccionales y la vinculación de herramientas tecnológicas, que le permiten encarnar otros tipos de diálogo (directos e indirectos) que trascienden el encuentro sincrónico cara a cara.

De acuerdo con esto, Reyes se concentra, en identificar esta práctica del docente en los ambientes virtuales de aprendizaje, como

una mediación pedagógica virtual, cuyo significado aproximado permite entenderla como:

(...) como un sistema articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es, facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los docentes (Tutor y estudiante virtual) para favorecer el razonamiento, acercamiento comprensivo de ideas y conocimientos, para luego transformar contextos y generar nuevos conocimientos; todo mediante el desarrollo de competencias logradas en los estudiantes. (p.3)

Desde esta visión, la definición de la mediación pedagógica virtual, se describe en un ámbito netamente a distancia, sin hacer una distinción clara sobre la complementariedad entre lo presencial y lo virtual, que es lo que caracteriza principalmente a una modalidad semipresencial.

En cualquiera de los casos, es preciso destacar que el discurso de las investigaciones consultadas, se ha dirigido principalmente a diferenciar la mediación pedagógica, en uno u otro ámbito de encuentro entre participantes, (presencial o *e-learning*) sin considerar, a profundidad, la convergencia de ambas modalidades en la que también ocurre este fenómeno. Lo que planteó la necesidad de avocarse a su estudio.

Dentro de este orden de ideas, como autora del presente trabajo, revelo aquí que, el afán por recorrer las alternativas que ofrecen las TIC en la educación, la experiencia vivida en los roles de estudiante y de docente en instituciones universitarias que llevan a cabo diversas modalidades de estudio (desde las convencionales hasta totalmente virtuales) y; mi participación en eventos académicos y científicos (tanto presenciales como mediados por las TIC), han hecho que se generen significados y cuestionamientos personales sobre el fenómeno de la mediación pedagógica virtual.

Particularmente, estas inquietudes se dirigieron a la comprensión del fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la *modalidad b-learning*, al percatarme que su abordaje, aunque se vincula con elementos claves de la modalidad *e-learning* (en muchos casos se le considera una sub-modalidad de ésta), se perfila como un proceso distinto, más complejo por la convergencia que le atribuyen los encuentros en ambientes virtuales de aprendizaje y los encuentros de carácter presencial en una misma línea de tránsito educativo, que aún no ha sido descrita a profundidad en la literatura revisada y en el contexto universitario de la UNEFM, más allá de ensayos puntuales que proponen orientaciones tecno-pedagógicas y de sistematización de algunas experiencias docentes sobre el diseño de sus AVA, que desatienden la construcción de teorías sustantivas al respecto.

Entonces, si por un lado, la modalidad *e-learning* es la versión potenciada de la educación a distancia con el uso de TIC, y su mediación está apoyada en la flexibilidad e interactividad de los recursos digitales, el diálogo y la construcción en línea, que surge entre los participantes dentro de los AVA; y por el otro, la modalidad presencial está marcada por la coincidencia espacio-temporal de éstos actores del proceso educativo en los espacios físicos institucionales, procurando los mismos fines educativos, ¿Cómo es que podemos comprender el fenómeno de la mediación pedagógica virtual, en una modalidad constituida por más que la suma de lo virtual con lo presencial?, ¿Qué ocurre en la modalidad *b-learning* con la mediación pedagógica virtual, al establecerse una convergencia entre ambas modalidades?, ¿Cómo es que se organizan los contenidos y las actividades a nivel virtual sin que redunde con lo que se hace a nivel presencial o viceversa?, son algunas de las cuestiones que invitan al estudio de las realidades en los contextos prácticos en los cuales se lleva a cabo este tipo de modalidad.

La Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM) del Estado Falcón, es uno de estos contextos dado que desde el 2002, desarrolla como estrategia institucional, una modalidad semipresencial apoyada en las TIC (tipo *blended learning* o *b-learning*), denominada “Aprendizaje Dialógico Interactivo” (ADI-UNEFM), que según lo previsto en el documento del proyecto original, tiene como pretensión principal responder a la democratización y equidad de la educación universitaria, con un modelo educativo, centrado en el estudiante y los grupos colaborativos, y apoyado en las TIC para el desarrollo experiencias de construcción social del conocimiento (Coello, Subero y Hernández, 2002). Además, es la institución universitaria donde esta investigadora ejerce funciones como docente en el área de la informática educativa desde hace catorce años aproximadamente, lo que le caracteriza como un escenario natural y potencial para este tipo de estudios.

La modalidad ADI-UNEFM, se reconoce como un contexto de formación mixto donde se concibe al estudiante como una persona que “construye interactivamente significados en un ambiente intersubjetivo, cooperativo y de diálogos igualitarios” (Coello y Perozo, 2006, p.02), y en cuyo caso el docente actúa como un facilitador-mediador que genera propuestas para el aprendizaje y la reflexión, un gestor de ambientes mediatizados por las TIC, un tutor que acompaña a sus estudiantes aprovechando el uso de la tecnología, que flexibiliza las distancias y que propicia la construcción social del conocimiento.

ADI es el *b-learning* de la UNEFM cuya dinámica institucional, organizativa y personal, se han enfocado en mejorarla aplicando continuos cambios, que avanzan desde su puesta en práctica hacia la construcción de un modelo pedagógico, comunicativo, transformador que delinea innovaciones educativas en las dimensiones constituyentes de la modalidad... La innovación educativa del *b-learning* se acentúa integralmente en los nuevos aportes tecnológicos, las estrategias didácticas, los recursos y su organización, los sistemas de

comunicación, la distribución de materiales de estudios, la democratización del acceso, los roles de estudiante y docente, dirigidos coherentemente con la concepción del aprendizaje. (Cánchica, 2015, p.287)

Es importante destacar, que el fundamento pedagógico de la modalidad *b-learning* de la UNEFM, alude al constructo del aprendizaje dialógico interactivo que se logra con la interacción sociocultural de sus actores a través de las TIC, y que atiende a los preceptos de Vygotsky (1996), Habermas (2002), Freire (2006), Varas (2007), los argumentos de Flecha (2008), y los planteamientos de Coello y Perozo (2006), Cánchica y Pernalette (2008), Talavera y Yépez (2009), Cánchica, Pernalette y Coello (2009), Medina, Coronado y Chirinos (2009), Pernalette, Coello y Peña (2009); Cánchica y Miranda (2009), Sánchez, Peña y Rojas (2009).

A partir de estos argumentos, es posible indagar sobre el fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM.

En este sentido, la consulta a los documentos institucionales que refieren la situación de la modalidad, a partir de las investigaciones desarrolladas por Coello, Peña y Pernalette (2008), Peña (2011) y, Peña, Coello y Rivero (2013), Cánchica (2015), coinciden en que:

a) La modalidad *b-learning* ADI-UNEFM constituye un escenario de formación profesional en el que se ofertan actualmente carreras de pregrado en las áreas académicas: Ciencias de la Salud, Tecnología y Educación.

b) Se constituye en un núcleo de apoyo a la formación y actualización docente de la UNEFM, en el se proporcionan cursos específicos de inducción para los docentes que se suman a la modalidad, espacios para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje ligados a las actividades del Programa de Desarrollo

Integral del Personal Académico (PRODINPA) y cursos específicos solicitados por los mismos docentes para mejorar el aprovechamiento educativo de las TIC en su praxis laboral.

c) A nivel local y regional, la UNEFM es la única que lleva a cabo la modalidad de estudio tipo blended learning, de manera formal por decisión del Consejo Universitario.

d) El desarrollo real de los acontecimientos educativos parece manifestar una acción didáctica heredada de la modalidad presencial, donde el docente se comporta como el experto y transmisor principal del conocimiento, y las herramientas tecnológicas son aprovechadas como simples repositorios de material instruccional, punto éste que pudiera estar contradiciendo la ejecución de una mediación pedagógica virtual en términos de los nuevos paradigmas.

e) No existe un consenso claro sobre la forma cómo la mediación del docente ocurre en la modalidad ADI, especialmente en lo que se refiere a consideración de los principios de un enfoque emergente comunicativo, dialógico, emancipador como el que le sustenta.

En el 2013, la perspectiva del coordinador de la modalidad ADI-UNEFM, y de algunos docentes que allí participaban, expresaron mediante una entrevista no estructurada (E.G., Y.G. y E.P., comunicación personal, 25 de enero de 2013), que aunque en la universidad se realizan esfuerzos para atender a las debilidades existentes en la modalidad, especialmente con el programa de formación docente en estrategias didácticas con TIC (FEDITIC-UNEFM) en el que aplican una metodología específica para el desarrollo de sus AVA, todavía no se tiene el impacto esperado.

Según ellos, muchos de los docentes diseñan sus AVA procurando en cierta forma atender a los principios del aprendizaje

dialógico descritos en dicha metodología. Sin embargo, al momento de llevar a cabo su praxis docente en estos espacios, la mayoría descuida lo dialógico y la construcción social, optando entonces por asumir las pocas horas de encuentros presenciales para clases tradicionales (aunque el lineamiento establece que dichos encuentros son para asesorías, consultas, presentación de proyectos, o algún tipo de actividad dialógica que complemente las actividades propuestas desde el ambiente virtual).

Otro aspecto indicado en esta entrevista, es el uso generalizado de las herramientas de la plataforma de teleformación para hacer llegar solo información, lo cual redundo en una subutilización de las tecnologías y en una inapropiada mediación del docente.

Los entrevistados manifestaron que los documentos institucionales existentes hasta ahora enfatizan el enfoque pedagógico del aprendizaje dialógico desde un punto de vista más filosófico, pero no hay orientaciones que apunten hacia cómo poder desarrollar la mediación en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Posteriormente en el 2015, como parte del acercamiento progresivo de la investigadora al contexto de la modalidad ADI-UNEFM, una nueva entrevista no estructurada realizada a la actual coordinadora, reveló que existe una necesidad imperante de develar los significados que los docentes tiene sobre la mediación en los ambientes virtuales de la modalidad ADI-UNEFM, para lograr establecer un consenso sobre esta práctica "... particularmente me preocupa que se estén haciendo cosas buenas como mediación del docente, o no tan buenas, que simplemente las estemos pasando por alto al momento de establecer acciones de mejora o transformación, porque no tenemos una orientación teórica clara que nos ayude a dilucidar como mediar en los

ambientes virtuales de una modalidad como esta” (J.C., comunicación personal, 23 de mayo de 2015).

En este sentido, Cánchez (2015) insiste en que la formación bajo esta modalidad requiere de un alto grado de creatividad para proponer actividades e integrar los procesos, y por lo que hemos venido argumentando, es de suponer que el desarrollo de la mediación pedagógica en *b-learning*, adquiere para sus actores un significado especial sobre la base de la experiencia en el contexto educativo.

Estas percepciones deben ser consideradas y profundizadas, tal como sugieren Reyes y González (2007), quienes sostienen que la acción del docente universitario en los ambientes virtuales, debe enfocarse por:

... la percepción de lo que es la construcción del conocimiento y su respectiva mediación didáctica, que estará apegada a su vez en una determinada postura pedagógica y epistemológica... En este caso, el docente en su práctica pedagógica utiliza dicha concepción para direccionar el proceso y tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Esto forma parte de la planificación, organización, conducción y evaluación en las tareas docentes (p.139)

Todo esto apunta a reconocer el *b-learning*, como una configuración educativa muy dinámica en cuanto a: roles de los participantes, recursos educativos, convergencia de herramientas tecnológicas, escenarios para el encuentro y proporción de virtualidad (o presencialidad); y por tanto, resulta complejo hablar de la *mejor forma* de llevar a cabo el proceso educativo, o de pretender estandarizar un esquema de mediación pedagógica específico.

Los autores consultados por lo general, abogan por una mediación pedagógica que, en el marco del *b-learning*, recupere, adopte y/o articule las bondades de una y otra modalidad con TIC, para que, en lugar de ser antagónicas, se complementen en una versión potenciada e integral. Sin embargo, en esta modalidad emergente uno de los

aspectos críticos lo constituye la demarcación de *linderos* respecto a la aproximación, distanciamiento o transición entre las modalidades: presencial y virtual (*e-learning*).

Ubicada en este contexto, la concepción de la mediación pedagógica como práctica social y comunicativa, no puede entonces ser adherida arbitrariamente a las modalidades de estudio emergentes con TIC (en este caso *b-learning*), sin antes considerar la perspectiva de los actores sociales que participan en ella. En este sentido, Gutiérrez y Prieto (1999), afirman que para comprender la mediación en los ambientes alternativos, se debe:

(...) tener en cuenta las características discursivas de la tecnología y sus relaciones con la percepción de los destinatarios, por las potencialidades expresivas y, por ser conscientes de que los procesos de comunicación no salen de los medios mismos, sino del hombre quien diseña apoyados en ellos y que los usa. (p.03)

En efecto, la intervención del docente apoyada en las potencialidades de las TIC y los nuevos roles de los estudiantes en la construcción social del conocimiento, hace que la mediación pedagógica deba ser entendida en un espectro más amplio: desde la óptica de lo virtual, desde lo que se hace en los ambientes virtuales de aprendizaje, desde las posibilidades del diálogo didáctico mediado.

En este punto, los referentes teóricos encontrados y consultados, plantean por separado la comprensión de algunos elementos presentes en la mediación, pero no profundizan el constructo delineado por lo pedagógico virtual, sino que enfatizan en las implicaciones meramente instrumentales de las TIC acudiendo a una visión tecnocéntrica que agota las orientaciones sobre el proceso y sugiere así un vacío epistemológico al respecto.

Por otra parte, el recorrido realizado por la investigadora, sobre la perspectiva de algunos actores involucrados en la modalidad ADI-

UNEFM (dialéctica global / local) y la reflexión sobre las inquietudes de la propia experiencia de la investigadora, advirtieron la necesidad de la comprensión profunda del fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*.

Es así como, producto de la reflexión, la revisión realizada y la propia experiencia, surgieron con más precisión inquietudes que apuntaron a comprender: ¿Qué rasgos definen a la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM?, ¿Qué conceptos subyacentes se encuentran relacionados con la mediación pedagógica virtual, según las experiencias descritas por los actores sociales involucrados en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM?, ¿Qué significados le atribuyen los actores sociales, de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM, a la mediación pedagógica virtual?, ¿Qué teoría puede generarse sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*?

Intencionalidad investigativa:

Comprender la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning* denominada Aprendizaje Dialógico Interactivo de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (ADI-UNEFM).

Propósitos puntuales:

- Develar los conceptos subyacentes relacionados con la mediación pedagógica virtual, a partir de las experiencias descritas por los actores sociales involucrados en la modalidad *blended learning* de la UNEFM.

- Interpretar los significados que los actores sociales, de la modalidad *blended learning* de la UNEFM, atribuyen a la mediación pedagógica virtual.

- Generar un corpus teórico sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*, desde los hallazgos interpretativos del caso ADI-UNEFM y la contrastación con otros referentes.

Justificación del estudio

En las instituciones universitarias del mundo y particularmente las universidades venezolanas, la transformación en relación con la dinámica de mediación pedagógica virtual, no solo debe iniciarse sino continuar, considerando el paso de esquemas tradicionales a la apropiación de nuevos enfoques de enseñanza, en los cuales el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje como un participante activo de las interacciones socioculturales y actividades que originalmente le propone el docente y sus compañeros en los espacios generados por las TIC, en procura de la construcción social del conocimiento.

La Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), como institución que goza, por ley, de autonomía para la experimentación de nuevas estructuras académicas y orientaciones educativas, puede considerar propuestas teóricas, como la que se presentan este trabajo, que van encaminadas a comprender situaciones de índole académico vinculadas a las experiencias de sus actores sociales y, que redundan a su vez, en una respuesta a nivel social que aporta elementos orientadores para el mejoramiento o transformación de la práctica educativa a partir de los significados sociales, y los valores y exigencias del contexto histórico que enmarca el contexto actual.

Como investigación de origen pedagógico y con características especiales acuñadas por el aprovechamiento de las TIC en instituciones de formación profesional, este estudio puede contribuir a la construcción de una teoría sustantiva sobre la mediación pedagógica virtual que se integra sutilmente al enfoque del aprendizaje dialógico que sustenta la modalidad ADI-UNEFM, para potenciar los ambientes virtuales de los programas académicos de la UNEFM.

Por ser la UNEFM, pionera a nivel nacional en desarrollar carreras de pregrado y otros cursos especializados bajo una modalidad *b-learning* (denominada ADI-UNEFM) que se sustenta en un enfoque pedagógico de carácter comunicativo y humanista; es menester lograr la comprensión profunda del fenómeno de la mediación pedagógica virtual, y desde allí fundamentar y potenciar el diseño e implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje por parte de los docentes de la institución.

El proceso de elaboración de materiales instruccionales y la aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes y el personal de las unidades operativas de la modalidad ADI-UNEFM, también pueden verse beneficiados al originarse de una visión clara de la mediación pedagógica virtual. Así los contextos socioculturales que se generan con las actividades propuestas y el abordaje de los contenidos a través de los ambientes virtuales de aprendizaje, podrán asumir características flexibles de un diálogo didáctico mediado y los principios del diálogo igualitario, el trabajo colaborativo, el consenso y la reflexión intersubjetiva, entre otros que emergenn de los significados aportados por docentes involucrados en el estudio y las interpretaciones de la investigadora como parte del colectivo universitario de dicha institución.

En el mismo orden de ideas, el estudio propuesto se justificó en una necesidad de carácter institucional y de origen epistemológico dado los vacíos teóricos percibidos durante el acercamiento preliminar y la revisión documental sobre la mediación pedagógica. Por tanto, la producción intelectual que se derivó de este trabajo aporta un marco teórico referencial que permite contextualizar líneas de investigación sobre la mediación pedagógica y otras propuestas orientadas a la ejecución de modalidades de estudios tipo *b-learning* y la

sistematización de experiencias de educación virtual con un sentido más humanista y sociocultural, tanto en la UNEFM como en otras instituciones de educación universitaria y centros de formación profesional.

A nivel metodológico, el estudio puede considerarse un referente de interés en el ámbito científico-educativo ya que el abordaje de la mediación pedagógica virtual, como objeto de estudio, se realizó desde el enfoque de la investigación cualitativa y asumiendo procedimientos de análisis de la teoría fundamentada en la que, a partir de los significados aportados por parte de los docentes y otros actores claves de la modalidad ADI-UNEFM, pudo generarse teoría sustantiva.

Con este abordaje metodológico, se deja abierta la posibilidad de que otros investigadores, en términos de flexibilidad para la toma de decisiones y la trascendencia de la investigación como fuente de aprendizaje (más no como el entendido de una generalización universal), pueden abordar, en otros contextos, sus indagaciones sobre la base de un posicionamiento ontológico y epistemológico similar a este estudio.

Finalmente, esta investigación puede ser vista como una respuesta social, por la naturaleza propia de la modalidad ADI-UNEFM cuyas implicaciones, no sólo están dadas por el propósito de garantizar el acceso y la equidad, sino también por las posibilidades reales de un encuentro mediado, didácticamente planteado, entre docentes, estudiantes y las comunidades, partiendo del seno de las unidades curriculares impartidas en la UNEFM y el apoyo de las TIC.

MOMENTO II

*Se puede resistir la invasión de un ejército, pero no una idea cuyo momento ha llegado.
(Victor Hugo)*

ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL

En este capítulo, se presentan los referentes teóricos que forman parte importante de las fuentes de información con las que la investigadora fue *dialogando*, desde un proceso interpretativo y de reflexión crítica sobre lo encontrado en la literatura asociada a la mediación del docente en ambientes virtuales de aprendizaje, con procura a una comprensión de elementos conceptuales existentes, la complejidad de las relaciones entre significados del objeto de investigación y la ubicación de dicho objeto en el *estado del arte*.

Con esto se logró un acercamiento, hacia lo qué se sabe, qué se ha pensado y cómo se ha planteado la mediación pedagógica virtual, desde otros contextos, como contraste e integración de las representaciones sobre el fenómeno social del estudio estudio realizado.

Específicamente en este informe del proyecto de tesis doctoral, se presentan primeramente, las descripciones sobre investigaciones previas que constituyeron los elementos relacionantes de este estudio, en los que se revisaron otras experiencias similares o cercanas al objeto de estudio en cuestión, que pudieran aportar elementos teóricos y metodológicos por los cuales fue posible orientarse y lograr la comprensión de la mediación pedagógica virtual. Posteriormente, se acudió al detalle de algunos mapas teóricos que se derivaron de la revisión documental y que preliminarmente fundamentaron conceptual y epistemológicamente este estudio.

Relacionantes de la investigación

Existen diversas investigaciones previas, que abordan el constructo mediación pedagógica. En este trabajo, se describen aquellas que representaron un aporte a la visión sobre la construcción teórica y el abordaje metodológico de la mediación pedagógica en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Tal descripción se realiza siguiendo un orden cronológico ascendente, de manera que se puede dar cuenta del estado del arte del objeto de estudio.

Valdés (2006), realizó un trabajo con el que pretendió analizar el uso de las nuevas tecnologías y proponer la incorporación del concepto mediación pedagógica para ayudar a comprender dicho fenómeno desde la mirada de la pedagogía. A través de un abordaje teórico, sobre los significados de la enseñanza y la incursión de las TIC en las escuelas, deduce que la mediación pedagógica, como acción del docente, para darle sentido al uso de los recursos didácticos y herramientas tecnológicas en el acto educativo, constituye un factor fundamental de análisis que requiere especial atención, puesto que al comprender como se da el proceso de construcción de conocimientos en los actores involucrados, tanto a nivel epistemológico (sobre el objeto que se estudia) y gnoseológico (desde el sujeto que aprende), además de reconocer las funciones del soporte tecnológico en este sentido, será posible avanzar en alternativas de intervención que favorezcan el aprendizaje en espacios generados por las nuevas tecnologías y/o de donde ellas forman parte.

El trabajo descrito, aportó elementos teóricos vinculados a la pedagogía que apuntan a la construcción de un concepto de mediación orientado por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías y la disposición que hacen los docentes de ellas en el ámbito educativo.

Específicamente, el autor destaca que la enseñanza al ser poseedora de una metodología (métodos, técnicas y estrategias) implica una intervención docente de índole formativa y una de tipo tecnológica al incorporar nuevas herramientas, lo que en suma viene a caracterizar su propuesta de la mediación pedagógica. Insiste además, que el rol del docente como mediador es lo que da valor al aprovechamiento de los distintos medios, pues éstos por sí solos, no generan mediación; la presencia (directa o indirecta) del docente y la interacción con y entre estudiantes, es lo que garantiza el desarrollo de lo humano.

Por otra parte, Landazábal (2008), en una investigación de tipo exploratoria y descriptiva sobre la mediación en entornos virtuales de aprendizaje, analizó la forma cómo las estrategias metacognoscitivas y las herramientas comunicacionales sirven de mediadoras en la formación del estudiante. La muestra de dicho estudio estuvo constituida por dieciséis (16) estudiantes de dos cursos tipo *blended learning* o semipresencial (un grupo de 08 estudiantes de un curso de humanidades y 08 de un curso de investigación), de la Universidad El Bosque, Bogotá - Colombia. El procedimiento de la investigación se realizó en varias etapas: conceptualización, diseño de instrumentos (inventarios) y, recolección y análisis de información. Los inventarios diseñados midieron las variables: Conocimiento metacognoscitivo de la persona, conocimiento de la tarea, experiencia metacognoscitiva, planeación, estrategias de lectura, búsqueda de información y supervisión del aprendizaje.

Los resultados y conclusiones indican que las herramientas tecnológicas no son mediadores *per se* sino que su uso se conecta con los aspectos pedagógicos y didácticos, así mismo, el conocimiento de las estrategias metacognitivas no implican necesariamente el uso de ellas en un proceso de construcción del conocimiento, pero pueden

convertirse en mediaciones efectivas si se incorporan en las estrategias presentación del contenido, el planteamiento de la(s) tarea(s), la invitación a la experimentación de ellas, el monitoreo y la retroalimentación sobre el avance del estudiante en su aplicación permanente.

Por ello, se insiste en que el papel del docente debe ser facilitador(a) – mediador(a), al orientar a los estudiantes sobre cómo aplicar estrategias metacognitivas y utilizar las herramientas tecnológicas para el establecimiento de diálogos, consensos, construcciones sociales y reflexiones críticas. La propuesta de actividades de aprendizaje que promuevan lo interpsicológico en la relación con el otro, propicien la comunicación sincrónica y asincrónica, y favorezcan la generación de estrategias metacognoscitivas, se constituye en característica importante de la mediación desde entornos virtuales de aprendizaje.

Esta investigación se consideró un referente de interés, especialmente por el marco teórico y el planteamiento metodológico que vinculan el uso de las herramientas tecnológicas del entorno virtual y las estrategias metacognoscitivas como dimensiones de la mediación didáctica virtual. Aunque su énfasis está puesto en los estudiantes, sus sugerencias a nivel del docente como mediador, para el desarrollo de los ambientes virtuales de aprendizaje, se convirtieron en elemento importante de análisis.

La investigación de Rodríguez, Sánchez y Rojas (2008), consistió en generar interpretaciones sobre los significados que los docentes de la Unidad Educativa Nacional “Emperatriz Agüero” del municipio Jiménez, en el Estado Lara (Venezuela), asignan a la mediación y el acompañamiento en aprendizajes individuales y organizacionales, en el marco de la ejecución del proyecto “La investigación va a la escuela”

(LUVÉ). En este sentido, realizaron un estudio de campo cualitativo, de carácter interpretativo, apoyado en el método fenomenológico, desde el cual concluyeron, entre otras cosas: que el proceso de mediación se centra en la capacitación que reciben los docentes, promueve el aprendizaje, sirve de ayuda y orientación, permite conducirse acertadamente en el aula y hace empático el intercambio entre profesores.

Este tipo de investigación, aunque no alude a una vinculación directa con el uso de las tecnologías, aporta un referencial teórico importante sobre la mediación en el ámbito educativo y orienta a nivel metodológico el abordaje del trabajo de campo planteado aquí.

Más recientemente, Amaro (2010), en un estudio titulado: “La mediación didáctica en entornos virtuales: Una experiencia en formación del docente universitario sobre aprendizaje-servicio”, refiere y valora el desarrollo de un curso en modalidad semipresencial realizado para atender las necesidades del profesorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en cuanto al desarrollo de competencias básicas requeridas para orientar los proyectos de aprendizaje que deben dar cumplimiento a la Ley de servicio comunitario para el estudiante de educación universitaria.

En el desarrollo de dicho trabajo, se acuña el adjetivo virtual a la mediación estableciendo una diferenciación básica en contraste con la mediación que ocurre en la modalidad presencial y se describe la experiencia a partir de lo ocurrido con el diseño y desarrollo de un curso teórico-práctico, fundamentado en la teoría constructivista y las perspectivas teóricas que focalizan el aprendizaje basado en proyectos colaborativos. La intención de dicho curso fue favorecer la participación social de los docentes universitarios en la construcción y reconstrucción de proyectos comunitarios y fomentar las relaciones de

interdependencia entre ellos a través de las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma de teleformación de la institución y una mediación basada en la gestión del conocimiento compartido y construido por la multidisciplinariedad.

Dicha investigación contó con una muestra de ochenta y seis (86) profesores de las distintas facultades y escuelas de la UCV, y con la sistematización de la experiencia se detallan los cuatro momentos de la mediación: 1) Sensibilización hacia la experiencia, 2) Actividades previas e inducción sobre el entorno virtual, 3) Actividades de desarrollo en línea y 4) Actividades post-instruccionales.

Los resultados de esta alternativa de formación, obtenidos desde la valoración del producto (aprendizaje) y de la experiencia (opinión de los participantes en cuanto al proceso instruccional, aprovechamiento de la plataforma, roles del facilitador, taller presencial y satisfacción con las actividades desarrolladas), permitieron concluir, entre otras cosas que:

a) gracias al monitoreo constante y el clima de familiaridad por parte del facilitador mediador, se logró minimizar la sensación de soledad que suele experimentarse en modalidades virtuales,

b) la mediación didáctica en el entorno virtual constituyó una valiosa alternativa para conjugar los componentes instruccionales con los recursos tecnológicos apropiados, permitiendo a los involucrados formar parte de comunidades de aprendizaje mediante el uso de las TIC; en contraste con la modalidad presencial, la mediación virtual tiene la fortaleza de favorecer encuentros interactivos de mayor duración traducidos en productividad y flexibilidad temporal, un diálogo más fluido y ordenado, y una compatibilidad en la formación docente y su práctica laboral.

El estudio descrito caracteriza la mediación virtual desde una perspectiva más empírica que teórica (de hecho, el término tal cual, solo aparece mencionado en algunos párrafos de su informe, para diferenciar el rol mediador del docente en lo virtual vs. presencial), sin embargo, sus recomendaciones se consideraron como aproximaciones a una propuesta de intervención más formal, y el reporte de la experiencia dejó evidencia sobre la necesidad de profundizar algunos significados hasta lograr construcciones conceptuales más consolidadas como las que pretendió la investigación actual.

Sierra (2010), en una investigación similar a la de Landazábal (2008) en cuanto los aspectos psicológicos estudiados pero en el contexto español y con un abordaje metodológico es más profundo, realizó una tesis doctoral referida a la influencia de las estrategias de mediación pedagógica en el aprendizaje de estudiantes universitarios situados en ambientes de docencia presencial convencional y en ambientes mediados tecnológicamente (semipresenciales o de manera completamente virtual). A través de un diseño cuasi-experimental, se contrastaron las interacciones y efectos de la intervención didáctica diseñada con enfoques metacognitivos desde el paradigma mediador en los procesos de desarrollo del aprendizaje autónomo y autorregulación de estudiantes universitarios.

Metodológicamente, el recorrido de los investigadores abarcó más allá del análisis de los datos cuantitativos obtenidos en el pre y post test, dado que consideraron la interpretación de la información cualitativa expresada en el discurso de los sujetos experimentales para generar nuevas categorías. En tal caso, se estudiaron las variables: Autorregulación (Como dependiente), estrategias de mediación metacognitiva (Como independiente) y tipo de ambiente de aprendizaje (Como moderadora).

Los resultados apuntaron a que si bien hay diferencias significativas en los tres grupos experimentales respecto a la variable autorregulación (en los indicadores: autonomía percibida, contingencia interna y eficacia percibida) la evidencia no es suficiente para asegurar que se pueden atribuir las diferencias únicamente a la estrategias de mediación cognitiva.

Por otro lado, no es posible afirmar que en los ambientes virtuales haya una mejora sustantiva del aprendizaje autónomo solo por el hecho de contar con herramientas tecnológicas de avanzada. Sin embargo, el estudio concluye que en el ambiente de aprendizaje dual o tipo semipresencial, la intervención con las estrategias de mediación metacognitiva, parece generar condiciones más favorables para la percepción de la autoeficacia, y que la flexibilidad que provee el entorno virtual junto con la tutoría adicional y voluntaria realizada por tal espacio parece producir mejoras en el indicador de autonomía percibida.

Los aportes de la investigación descrita, a este trabajo, no solo se derivaron de las conclusiones referidas a las tecnologías como agente mediador y a la intervención del docente mediante las estrategias de mediación metacognitiva, sino a la fundamentación teórica que tiene. En ella se profundiza el paradigma mediador, principalmente desde la teoría constructivista social de Vygotsky y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein, que le permiten plantear a la mediación desde la dimensión cognitiva, pedagógica e instrumental, cuestiones éstas de interés que permitieron en la investigación actual, dirimir y complejizar la discusión de los hallazgos sobre la mediación didáctica virtual en la modalidad semipresencial.

Arroyave, Arias y Gutiérrez (2011), en Colombia desarrollaron una investigación cualitativa, en el marco del Programa de Alfabetización Virtual Asistida, (PAVA), para personas jóvenes y adultas, en que se

lleva a cabo un proceso formativo con la mediación pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje.

El estudio indaga sobre práctica pedagógica de la mediación a partir de las reflexiones y experiencias de los facilitadores. En este sentido, las categorías emergentes sugieren que la mediación virtual significa la recompreensión de la acción formativa justificada en que la re-creación del conocimiento asistido por las tecnologías de información y comunicación (TIC) por la cual el participante desarrolla nuevas habilidades lógicas y prácticas, estimula y potencia sus funciones cognitivas, y plantea nuevas relaciones entre el pensamiento y otras formas de ver el mundo.

Metodológicamente, este ejercicio reflexivo pasó por cuatro momentos: 1) Invitación al análisis sobre las acciones pedagógicas en las que intervienen los participantes, teniendo en cuenta la relación del conocimiento, el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje; 2) Promoción de la revisión del currículo desde la perspectiva del aprendizaje virtual, asumiendo que en él la mediación pedagógica tiene un impacto en el proceso educativo; 3) Reflexión acerca del rol del facilitador virtual en los procesos de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas; y 4) Formulación de aproximaciones sobre el contenido de la evaluación y la realimentación como proceso interrelacional que propicia un aprendizaje significativo por medio de la educación virtual.

Los hallazgos aproximan una serie de aspectos teóricos y conceptuales que orientan deber ser de la educación virtual de jóvenes y adultos en los campos de la alfabetización y la educación básica, así como a la continuidad de la investigación y sistematización en este campo.

Los planteamientos de este trabajo, aunque no se refieren a una actividad formativa en un contexto *blended learning*, aportaron una serie

de proposiciones que sirvieron para la contrastación con los hallazgos de esta investigación y brindaron a la investigadora una mirada particular sobre el recorrido metodológico realizado por ellos para comprender la práctica de la mediación desde los significados aportados por los facilitadores como mediadores virtuales.

El trabajo de investigación de carácter documental, realizado por Dávila, Ruíz-Bolívar y Francisco (2013), tuvo como propósito formular una propuesta documentada sobre la implantación y desarrollo exitoso de la modalidad instruccional semipresencial en el nivel de la educación universitaria. Dicha propuesta, enmarcada en el ámbito venezolano, se operacionaliza en un modelo tecno-pedagógico que sugiere una transformación de la práctica pedagógica tradicional presencial a una innovadora semipresencial. En ella, se plantean una serie de principios pedagógicos y se realizan recomendaciones puntuales que se vinculan principalmente a la mediación docente en este tipo de contextos. Así, su marco referencial, los hallazgos revelados y sus conclusiones aportan elementos de reflexión, interpretación y contraste, importantes para el estudio del fenómeno de la mediación pedagógica virtual en modalidad semipresencial, tal como está planteado en esta investigación.

Por otra parte, enmarcada en una tradición cualitativa y asumiendo como complementarios los métodos del estudio de caso y la teoría fundamentada, Cánchica (2015), llevó a cabo una investigación con el propósito principal de generar un cuerpo teórico para la comprensión del *blended learning (b-learning)* como innovación educativa, fundamentado en el aprendizaje dialógico interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM). Sus hallazgos apuntan a la emergencia de tres categorías referidas al concepto, proceso, naturaleza y alcance del *b-learning* de la UNEFM, que la explican como una significativa transformación y como

una innovación educativa que se redefine e instrumenta continuamente desde los significados que se van construyendo colectivamente sobre el ADI en el contexto universitario.

Al referirse al mismo contexto empírico en el que se desarrolló la actual investigación, y la similitud de la orientación metodológica, sus procedimientos analíticos y sus construcciones conceptuales, el trabajo de Cánchez (2015) se constituyó en un aporte significativo desde el inicio, tanto para el planteamiento de la problemática y el marco referencial, como para la discusión de los hallazgos asociados a la dinámica de la mediación en modalidad semipresencial tipo *b-learning*.

En este sentido, el trabajo de Cánchez (2015) es uno de los antecedentes que guarda estrecha relación con esta tesis doctoral.

Referencial teórico

1. La mediación pedagógica. Aproximaciones desde algunos mapas teóricos

1.1. La mediación en la educación

Establecer un concepto de mediación se ha convertido en una tarea ardua de lograr, dada la diversidad de ámbitos en los que el término ha adquirido relevancia y aplicación. De allí, que deba tratarse como un constructo complejo y polisémico.

La mediación tiene sus referencias más comunes en los ámbitos del Derecho, la Psicología y la Comunicación. De hecho, si consideramos la evolución del significado social del término, iniciando por las definiciones establecidas en el diccionario de la Real Academia, encontraremos no menos de diez (10) propuestas. Las que se relacionan con juicio, arbitraje y conciliación, y las que se refieren a la ubicación de un elemento, ente o factor, entre dos posturas, considerando el establecimiento de las relaciones (de distancia o acercamiento) entre éstos y reconociendo las posibilidades para orientar la comunicación, la configuración de escenarios de encuentro y la potenciación de interacciones diversas entre sujetos y objetos los involucrados.

En la educación, es posible aproximarse al concepto de mediación, revisando diferentes propuestas como: mediación escolar, mediación instrumental, mediación didáctica y mediación pedagógica, que de una u otra manera, se derivan de los ámbitos mencionados previamente.

De forma general, la mediación escolar se constituye en la acción, del docente u orientador, abocada a generar estrategias para la disminución o erradicación de la violencia estudiantil, la agresividad, la

incomunicación y las disputas en los contextos escolares. La mediación instrumental alude aprovechamiento y función de los medios y sistemas de comunicación masiva en el acto educativo como resultado de la realidad social y cultural. La mediación didáctica tiende a ser referida, con énfasis psicopedagógico, como la acción del docente para configurar escenarios y proponer situaciones didácticas que desemboquen en la construcción del conocimiento por parte del aprendiz. La mediación pedagógica identifica a la intervención del docente, desde una función cuestionadora, para facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre alumno y contenido, con la propuesta de estrategias y acciones que les conlleven a éstos a lograr la apropiación del conocimiento. Esta referencia se asocia con la mediación didáctica, en tanto, se considera la triada estudiante-contenido-docente, dado que esa configuración de escenarios y situaciones de aprendizaje que dinamizan el proceso, son parte fundamental de las estrategias para la construcción social del conocimiento.

En cualquiera de estos casos, la figura del docente (u otro actor social similar) adquiere especial importancia al caracterizar la mediación y por tanto, su acción e intervención permiten reconocerle como un mediador social y a los medios que utiliza como mediadores de carácter instrumental.

Al respecto, la mayoría de los referentes consultados, involucrados en los discursos de este entramado teórico, sugieren que la mediación del docente que procura el logro de la autogestión de aprendizajes por parte de los propios estudiantes, se denomina como pedagógica. Así, en su modo más básico, según Prieto (1995) la mediación pedagógica consiste en la “tarea de acompañar y promover el aprendizaje”.

De esta forma, encontramos que el recorrido conceptual asociado a la mediación pedagógica, puede vincularse con perspectivas específicas del aprendizaje.

En este sentido, Sánchez (2000) describe a la mediación como:

(...) el proceso mediante el cual el profesor se interpone entre el alumno y el estímulo, organiza los estímulos y los presenta al alumno para su adecuada asimilación... El mediador (maestro) es una persona con investidura profesional, ética y moral capaz de organizar y dar los significados a los estímulos y poner al estudiante en contacto con su cultura. (p.16)

Al ubicarse en esta visión de la mediación pedagógica, no es difícil deducir que está enmarcada en un enfoque conductista del aprendizaje, cuando su insistencia principal está en la organización de estímulos y la actuación imponente de un educador que asume el aprendizaje como mera asimilación.

Por su parte, Álvarez (2004) posicionándose en una perspectiva constructivista explica que la mediación pedagógica es un proceso de interacción y acompañamiento capaz de promover en los otros, la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos. De esta forma, se revela el entendimiento de la mediación pedagógica como una práctica social que valora el aprendizaje como una experiencia mediada. "... mediada en el sentido de que intencionalmente se arbitran y actúan una serie de procesos intermediarios que ponen en contacto al sujeto (todo el sujeto, no solo en su mente) con la realidad a aprender. (Zabalza, 2001, p.129)

Más específicamente, la mediación pedagógica en una perspectiva conductista, considera al docente como el actor dominante del proceso educativo y por ello es quien establece de manera exclusiva los estímulos y la ruta específica de las actividades para abordar los contenidos y quien marca la pauta para que el estudiante

aprenda lo que se cree que debe aprender. En este caso, la acción dominadora que ejerce el docente da por sentado que los estudiantes deberán seguir a cabalidad dicha ruta y lograr las respuestas esperadas, como garantía única de adquisición de conocimientos, por lo que el aprovechamiento educativo de los recursos queda sometido al criterio de la imposición más que de la consideración de necesidades del aprendiz.

Desde el enfoque cognitivista, se considera la resolución de conflictos cognitivos o afectivos como el objetivo principal de la intervención y acciones propuestas por el docente (no impuestas sino surgidas desde las necesidades del estudiante). Así la mediación pedagógica es un proceso por el cual el docente identifica y plantea la discordancia entre el estado actual de conocimiento y el estado al que desea llegar el sujeto aprendiz, y por tanto, organiza los medios de forma lógica e integradora para ayudarlo a lograr su aprendizaje. Aquí el docente toma en consideración los conocimientos previos del estudiante y esa tradicional acción dominadora se rompe considerablemente.

El constructivismo, por su parte, valora a la mediación pedagógica como un aspecto focal mediante el cual es posible el aprendizaje gracias a la construcción de los significados de la realidad que se da por la interacción comunicativa entre sujetos y recursos presentes en el contexto. En este caso, la mediación pedagógica como práctica social ubica al docente como un proponente de escenarios para la construcción colectiva, de espacios para la reflexión crítica y la metacognición, y de situaciones didácticas basadas en el diálogo, en el que se brinda ayudas específicas y se sugiere un acompañamiento que progresivamente se va minimizando, en la medida que se van consolidando los aprendizajes.

Éste último enfoque, es el que ha venido adquiriendo mayor impulso en la actualidad, dado que los esquemas tradicionales han ido superándose en un devenir de cambios paradigmáticos sobre el desarrollo del conocimiento humano, en los que se asume al estudiante como un participante activo en la construcción social del conocimiento y al docente como un facilitador – mediador que procura un compartir de saberes que trasciende la relación meramente instrumental entre sujeto – objeto del conocimiento.

Entender a la mediación pedagógica, en estos términos, implica posicionarse en el paradigma constructivista en las propuestas de Lev Vygotsky y Reuven Feuerstein.

En la teoría sociocultural de Vygotsky (1996) el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista en el que se caracteriza a la mediación y el rol de los medios como factores claves.

Según esta teoría, la mediación pedagógica como práctica social proporciona un vínculo entre el contexto sociocultural del aprendiz y el desarrollo de su pensamiento de niveles básicos a niveles abstractos y complejos (dinamización de funciones psicológicas superiores). En ésta, se explica que el aprendizaje se logra cuando el sujeto (aprendiz), utilizando instrumentos de naturaleza sociocultural (herramientas y signos), interactúa con otros para construir significados, y en ese caso se modifican las estructuras cognitivas del pensamiento desde un nivel interpsicológico (interacción sociocultural – consensos sobre un objeto) a un nivel intrapsicológico (construcción de significados individuales) por lo que la mediación pedagógica deberá considerar formas de organización de la enseñanza, más flexibles e involucrar el trabajo grupal y la participación de otros como actores sociales en el acto educativo.

Vielma y Salas (2000) plantean que desde esta teoría, el desarrollo es “un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural” (p.32).

Con estas premisas, la mediación pedagógica puede ser reconocida como una actividad comunicativa basada en las necesidades y el hecho cultural de los participantes.

Por su parte, Hernández (2009), además de identificar la propuesta epistemológica de Vygotsky como un constructivismo dialéctico, señala que la definición del aprendizaje bajo esta perspectiva, alude a un proceso de construcción cooperativo y mediado. Cooperativo, por ser el resultado del abordaje grupal de problemas, en el que todos los participantes, con la orientación básica del docente-mediador, hacen aportes, usan de forma compartida la información y asumen la toma de decisiones, basados en el pensamiento crítico, la solidaridad, el respeto, la autonomía, la autorregulación y la democracia. Mediado, porque en la interacción social, alguien con un poco más de experticia (docente, otro(a) compañero(a) o algún miembro de la comunidad), selecciona críticamente los niveles de ayuda, los da a conocer a todos los participantes y determina la aparición y desaparición de dichas ayudas, en función de los avances en la tarea grupal.

Aquí, la mediación pedagógica está marcada un proceso de co-construcción o construcción conjunta, y no como una realización exclusivamente individual.

Más específicamente, el esquema general de la mediación pedagógica promueve en el estudiante aprendizajes que le conducen a regular sus procesos cognitivos a partir de las sugerencias y el apoyo

de otra(s) persona(s) con mayores competencias o experticias (mediador humano) en situaciones particulares (directrices externas), hasta que progresivamente, mediante las interacciones sociales, logra conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda permanente. En este punto, Velarde (2008), afirma que “la calidad y cantidad de interacciones lingüísticas, cognitivas, y afectivas del ser humano son las que, finalmente, determinarán la conformación y estructuración de las funciones psíquicas” (p.209)

Esta concepción de aprendizaje, hace que la mediación pedagógica actual tenga que ser caracterizada por el planteamiento de actividades de índole social y la disposición organizada de instrumentos de mediación que permitan la potenciación de la zona de desarrollo próximo (ZDP) descrita en la teoría sociocultural de Vygotsky. Según Malagón y Frías (2009), “esta zona es el área de exploración para la que el alumno se encuentra preparado cognitivamente, pero en la que requiere apoyo e interacción social para desarrollarse completamente” (p.04).

En definitiva, se insiste en que la mediación pedagógica debe promover la relación interpsicológica con la interacción entre personas (nivel social) y apoyar el acercamiento progresivo del estudiante a las construcciones de sus significados propios (nivel individual) en una relación intrapsicológica, que haga desaparecer la ZDP como garantía de haber alcanzado el conocimiento de un objeto y/o modificando así sus estructuras de pensamiento (conceptos, creencia, valores, opiniones etc.).

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein, descrita por autores como Ruffinelli (2002), Orrú (2003), Ferreiro (2008) y Velarde (2008), plantea la tesis de que el desarrollo intelectual requiere de una mediación pedagógica apropiada para vigorizarse.

En esta teoría, el ser humano es visto como un organismo abierto al cambio (modificable) y dotado de una inteligencia (dinámica, flexible y receptora de la intervención positiva de otro ser humano), como construcción activa del individuo, que le permite formar y transformar su comportamiento. De igual forma, valora: a) la exposición directa del organismo a la estimulación (capacidad de adaptación a los cambios del contexto o ambiente) y b) la experiencia de aprendizaje mediado (transformación del estímulo a través de un mediador para formar comportamientos), como modalidades responsables del desarrollo cognitivo.

Feuerstein considera los aportes epistemológicos de la teoría de Vygotsky respecto al hecho de que la intervención del mediador (especialmente el humano) es lo que hace posible el logro del aprendizaje, y a partir de allí, pone sus esfuerzos en evaluar y mejorar la inteligencia de sujetos caracterizados por una privación cultural causada por factores genéticos, orgánicos, ambientales y madurativos (Causas distales) y factores relativos a las condiciones y contextos de aprendizaje (Causas proximales), hasta lograr fundamentar el modelo por el cual es posible lograr experiencias de aprendizaje mediado (EAM), exitosas en todos los individuos, sea cual sea su condición o edad.

De esta manera, la mediación pedagógica requiere la consideración del contexto y las posibilidades de interacción social que tiene el estudiante para garantizar la configuración de escenarios favorecedores del aprendizaje, sin menoscabo de las condiciones individuales.

(...) cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (EAM). Esto, indudablemente, sugiere una enorme responsabilidad para el educador, sobre quien se cierne toda expectativa en torno a hacer lo adecuado para descubrir,

activar y desarrollar la inteligencia de cada uno de sus alumnos en particular (Ruffinelli, 2002, p.01).

De acuerdo con Ferreiro (2008), esta teoría ubica al mediador humano (docente, padre u otro ser humano vinculado al sujeto que aprende) en un sitio importante y le describe como el organismo responsable de la organización de los estímulos provenientes del contexto histórico y cultural del que aprende, y la creación de ambientes enriquecedores para la interacción social. “El mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras propician el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser, a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y lo que es más importante ser” (p.06). En otras palabras, la intervención del docente desde una mediación pedagógica apropiada crea oportunidades para el desarrollo cognitivo y emocional del sujeto que aprende.

La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural propone tres (03) criterios para que una mediación pedagógica garantice una experiencia de aprendizaje mediado: a) Intencionalidad y reciprocidad (planteamiento claro y compartido de metas que le reconoce como factor de modificabilidad tanto para el que aprende como para el que enseña, es decir, enriquecimiento y desarrollo por parte de los dos), b) Significado (propuesta de situaciones didácticas de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que experimente una carga importante de energía, afecto y poder emocional, que le permita reconocer la importancia para su aprendizaje y le haga implicarse positivamente con la tarea), y c) Trascendencia (Apunta a las posibilidades de generalización y aplicación de los aprendizajes en otros contextos distintos a los que originaron la necesidad inicial de aprendizaje, y al establecimiento de relaciones entre las experiencias vividas y el futuro)

Para hacer énfasis en esto, el planteamiento de Prieto y Gutiérrez (1999) dejan claro que:

Toda práctica educativa, en cualquier instancia o ciclo, puede ser llevada al campo de la mediación pedagógica, con el objetivo de llevar a los participantes materiales atractivos, dinámicos que no estén centrados en el tema a desarrollar, sino en la construcción paralela que hagan los estudiantes de los contenidos. La mediación pedagógica promueve la educación alternativa, dándole la oportunidad al estudiante de buscar sus respuestas, de descifrar, criticar, optimizar, crear y recrear información, es no fundamentarse en el aprendizaje de conocimientos sino en la producción de los mismos. Es así que los medios que se utilicen en la enseñanza, desde la pizarra hasta los sofisticados medios tecnológicos de hoy día, deben ser cuidadosamente analizados por las personas que se encargan del diseño y evaluación del material educativo (p.52).

A partir de estos argumentos, el rol del docente deja la investidura del único poseedor de saberes que luego son “transmitidos” o “traspasados” a otro que se supone neófito en absoluto. Aquí el docente, como mediador, es una persona capaz de llevar a ejecución propuestas educativas de carácter social (aquellas donde ocurre interacción intersubjetiva y elaboración colectiva) en las que los estudiantes se van acercando al conocimiento y construyen sus propios significados de la realidad, a partir de las ayudas y experiencias mediadas que, él(ella) y otros actores, le ofrecen; y del aprovechamiento pertinente de los recursos que se encuentran a disposición en el contexto histórico y cultural en el que se desenvuelven.

Visto así, la mediación pedagógica, podrá delinearse como un proceso intencional en el que un agente mediador transforma y ordena una serie de eventos como una propuesta que ayude al aprendiz a focalizar su atención en la necesidad del aprendizaje y en las construcciones de sus propios significados a partir de la interacción con otros, en un horizonte de las relaciones complejas y críticas.

1.2. La mediación pedagógica desde los ambientes virtuales

Marcada por el contexto histórico social actual en el que los avances tecnológicos han permeado diversos ámbitos de la vida humana, entre ellos la educación, la mediación pedagógica debe replantearse.

Los instrumentos de mediación, a los que hace mención la teoría sociocultural de Vygotsky, se han renovado y las formas de interacción sociocultural junto a la organización de estímulos, a los que se refiere la teoría de Feuerstein, se han repotenciado.

Hoy es posible aprovechar las tecnologías de información y comunicación (TIC) tanto para presentar los estímulos de manera más flexible emulando funciones de la mente humana (a través del hipertexto, multimedia, hipermedia), como para generar espacios no convencionales (espacios virtuales) donde se lleve a cabo la acción educativa, lo que responde a una visión de las TIC como mediadores instrumentales.

Al respecto, Suárez (2003) señala que:

(...) a partir de la noción de mediación instrumental, se puede advertir que los instrumentos infovirtuales que participan en los procesos educativos, no pueden distinguirse sólo como simples artilugios tecnológicos u objetos impolutos culturalmente, sino que debe estimarse como auténticas estructuras de acción externa, pero además, como modelos para la reconfiguración de los marcos de pensamiento del sujeto. (p.02)

Como se precisa en dichos argumentos, la mediación pedagógica virtual puede interpretarse desde una dimensión instrumental (o estructural según Martín-Serrano (1997), cuando revela a las TIC como herramientas mediadoras, según sus funciones simbólicas y representativas del mensaje (hipertexto, multimedia, hipermedia, animaciones, simulaciones, etc.) que le permiten lograr la interactividad (relación persona-máquina, diálogo simulado) de un recurso didáctico

innovador en el procesamiento y distribución de la información, como su injerencia en la creación de nuevas formas de diálogo, (real mediado, síncrono / asíncrono), que desvanecen la presencialidad física para dar paso a una presencia virtual y a la generación espacios en los que la interacción humana modifica la forma de entender y actuar.

Lo anteriormente descrito, alude al desarrollo de competencias complejas en un mundo donde las TIC forman progresivamente parte de la acción educativa cotidiana y por tanto deriva en el concepto de mediación pedagógica implicaciones sobre la manera de operar, participar y generar conocimientos en un entorno virtual, especialmente cuando éste, pudiera involucrarse en cierto grado de complementariedad con sesiones de aprendizaje en espacios de tipo presencial.

En este aspecto, Prado (2001) advierte que estas competencias y habilidades complejas tienen que ver con el conocimiento de nuevos códigos lingüísticos, aplicación de estrategias para la búsqueda, selección y organización crítica de la información, destrezas de lectura y comprensión en dispositivos tecnológicos diversos, autonomía en el proceso de aprendizaje, apertura hacia la comunicación interpersonal e intercultural y disposición positiva a la participación activa y el trabajo colaborativo en línea. Sin embargo, en términos de mediación pedagógica, el planteamiento de las TIC va más allá de lo meramente instrumental pues, ellas pueden convertirse en mediadores sociales en tanto que sugieren unas formas de comunicación novedosas y una cultura particular.

(...) existen situaciones pedagógicas especiales, donde el concepto de mediación ineludiblemente debe ser reconceptualizado, es el caso de la mediación que incorpora tecnología, la educación no-presencial. En esta modalidad, el concepto de mediación adquiere una particular importancia (...) ciertas particularidades de estos procesos comunicacionales mediados por las TIC imponen a los diseñadores

educativos una reflexión previa sobre las posibilidades de participación sincrónica y asincrónica en la interacción con el mediador instrumental. (Folegatto y Tambornino, 2004, p.49)

Aludiendo al tema de las modalidades educativas, planteado en el argumento anterior, las TIC re-contextualizan los espacios de encuentro y transforman la mediación pedagógica. Su incorporación progresiva en las actividades de aprendizaje, ha cuestionado las formas tradicionales de ejecutar el acto educativo, o más bien, sugieren otras alternativas que lo flexibilizan y transforman.

Específicamente, la modalidad presencial y la modalidad a distancia, ya tienen versiones potenciadas con las TIC. En un sentido básico de uso de las TIC, Silvio y otros (2004) las denominan: Educación virtual presencial (aquella donde los encuentros presenciales incluyen actividades de aprendizaje donde se aprovechan computadoras conectadas en red); su basamento se encuentra en el paradigma moderno de la comunicación síncrona, y la Educación virtual a distancia (aquella donde los actores sociales, separados geográficamente, interactúan a través de computadoras conectadas en tiempos relativamente distintos); en este caso, su fundamento reposa el paradigma moderno de la comunicación asíncrona.

En un sentido más amplio, las relaciones educativas enmarcadas en espacios más complejos generados con el uso de las TIC y que se caracterizan por encuentros síncronos y/o asíncronos en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), han tenido lugar en lo que se reconoce como modalidades emergentes con TIC. Estas modalidades asumen actualmente algunas de las connotaciones como: educación virtual (*e-learning*), educación semipresencial o mixta (*b-learning*), educación móvil (*m-learning*), aprendizaje ubicuo (*u-learning*) y cursos en línea masivos y abiertos (*MOOC*).

Los AVA constituyen el lugar donde se ponen a disposición las herramientas, los recursos educativos, los contenidos, las actividades y la evaluación, y desde los cuales se propicia el encuentro entre los actores del proceso educativo, independientemente del punto geográfico donde se encuentren y de los horarios estrictos que exigen la sincronía de las acciones para éstos. Por tanto mediar en este tipo de ambientes requiere de una visión más amplia del uso de las TIC y de los alcances que tienen los estudiantes para acceder a la información, interactuar con personas de diferentes culturas, producir sus propios esquemas y compartirlos, deconstruir - construir -reconstruir sus significados de la realidad.

La dinámica de la mediación pedagógica en ellos, se reconoce como un fenómeno crítico respecto al grado de virtualidad en los encuentros, el diseño de las actividades de aprendizaje con herramientas dispuestas en un sistema tecnológico y los roles de los participantes en la promoción del diálogo y la construcción. Por tanto, resulta necesario comprender a profundidad como se lleva a cabo cada una de ellas.

Battisti, Silveira y Roesler (2008), hablando de la práctica pedagógica en la educación virtual, explican que el uso de los dispositivos de la comunicación (chats, foros electrónicos, blogs, videoblogs entre otros) implica la adquisición de habilidades y capacidades comunicativas por parte de todos, docentes y alumnado, la preocupación por la creación de los momentos de interacción, y las posibilidades concretas de ejecución del trabajo colaborativo en los cuales el aprendizaje ocurra de manera participativa y donde haya un deseo mutuo hacia el diálogo.

Así, queda entonces revelada, la urgencia de que la mediación pedagógica virtual sea ampliamente definida y reconocida por los

docentes, en primera instancia, de manera que pueda garantizarse la disposición adecuada de los medios y las actividades para el aprendizaje en entornos que proponen una nueva comprensión sociocultural de la realidad.

En esta investigación, el interés ha sido puesto en la mediación pedagógica que ocurre en los ambientes virtuales de aprendizaje vinculados a la modalidad semipresencial, mixta o mayormente referenciada como *b-learning*. Según, Turpo (2012) en veintidós (22) países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN), el *b-learning* es la terminología más utilizada y aceptada al momento de describir la combinación de la educación presencial con la virtual. En el mismo sentido, Area (2009) por el ámbito de la tecnología educativa y Chikhani (2012) refiriéndose al contexto universitario venezolano, señalan que la acepción *b-learning*, resulta ser la más común para caracterizar al tipo de modalidad emergente con TIC que se articula en una convergencia entre los encuentros presenciales con los virtuales.

Precisamente, esta marcada complejidad que se percibe sobre la *mezcla* o convergencia entre la modalidad presencial y la modalidad virtual, y el hecho de que sus definiciones solo aluden al aprovechamiento de las bondades de una y otra, en un horizonte imperceptible de precisiones al respecto, son parte de las motivaciones de la investigación.

González (2007), nos habla de que la mezcla adecuada depende en gran medida de la respuesta a las demandas y metas educativas específicas, y más puntualmente, Turpo (2012) nos señala que:

En la actualidad, el *Blended learning* se orienta hacia una nueva reconfiguración: un salto inevitable, signado por la convergencia. Esta evolución presupone la síntesis de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas, haciendo imperceptible las fronteras que las separa, e inadmisibles el deslinde sobre dónde termina una y dónde empieza la otra (p.12).

De igual forma, Vera (2008), precisa que en la modalidad *b-learning*, como toda propuesta curricular, la apuesta tecnológica con la que se vincule requiere de la participación activa de los docentes en una mediación pedagógica pertinente, tanto en los planos metodológicos, tecnológicos, como axiológicos. Para este autor, en esta situación es crítico generar un cambio de mentalidad en los docentes, al estar llamados a jugar fundamentalmente un rol de mediador entre los participantes y la interfaz tecnológica subyacente.

Sobre la base de estas consideraciones, se pretende aquí una aproximación al concepto de mediación pedagógica virtual, que pueda caracterizar inicialmente al tipo de acción e intervención que realiza el docente desde modalidades emergentes tipo *b-learning*, para promover en el estudiante el desarrollo de sus capacidades con la participación en encuentros de interacción sociocultural potenciados por las TIC, apuntando a una transformación sustancial en el proceso educativo caracterizado por la convergencia de modalidades que pretendan favorecer el aprovechamiento crítico de estas herramientas tecnológicas en la apropiación social del conocimiento.

Establecer esa aproximación, tiene su fuente en el consenso social de que las TIC no son meros recursos, sino mediadores, porque ellos han hecho que surja una nueva cultura de la comunicación y por tanto, afectan los modos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, es necesario comprender a la mediación pedagógica virtual en función de los propósitos educativos y de las ayudas cognitivas que deberán organizarse para promover la construcción social del conocimiento en los AVA vinculados al *b-learning*.

En este caso, se hace referencia a una dimensión cognitiva de la mediación pedagógica virtual que apunta al diálogo y a la red de prácticas discursivas, según Fainholc (2004), para desencadenar las

actividades de aprendizaje sobre un tema o saber particular, desde la participación activa, la argumentación, la expresividad, la interacción comunicativa y la transferencia recursiva de experiencias entre el contexto histórico – cultural y la institución educativa.

En este punto, Prado (2001) sostiene que el desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes en ambientes virtuales de aprendizaje, entendidos como espacios de interacción sociocultural y de construcción social, debe considerar a este tipo de mediación en función de:

(...) las prácticas discursivas flexibles y abiertas, llevadas a cabo tanto en el espacio de aula como el espacio virtual, ya que los entornos tecnológicos ofrecen múltiples posibilidades para practicar la interacción y el intercambio comunicativo, bien de forma real e instantánea entre alumnos y grupos de alumnos de diversos contextos geográficos y educativos, bien de forma simulada, mediante programas informáticos interactivos que reproducen situaciones comunicativas reales, en las que el alumno, en interacción con el programa, pone en prácticas sus habilidades lingüísticas para llevar a cabo auténticos intercambios comunicativos de forma motivadora. (p.27)

Desde esta perspectiva, la configuración que se haga de los escenarios, del tratamiento de los contenidos y las propuestas de actividades educativas basadas en el diálogo con el apoyo de las TIC, para propiciar el andamiaje, al que se refiere la teoría de Brunner (menos conocimiento más ayudas y más conocimiento menos ayudas), y la potenciación de la zona de desarrollo próximo explicada por Vygotsky para definir el espacio donde está el límite entre lo que se puede hacer individualmente (nivel de desarrollo real) y lo que se puede hacer con ayuda (el nivel de desarrollo potencial) de otras personas y de las TIC, es lo que parece caracterizar a la mediación pedagógica virtual, desde lo que ha emergido en este acercamiento con la revisión documental.

Finalmente, es posible apuntar a la mediación pedagógica virtual, una dimensión metacognitiva, al considerar los planteamientos de Arroyave, Arias y Gutiérrez (2011), en los que se caracteriza la acción del docente dedicada a generar en los estudiantes reflexiones sobre sus formas de llegar al conocimiento, de usar las TIC en su aprendizaje y de sistematizar el conjunto de procedimientos seguidos para resolver los conflictos cognitivos ocurridos durante la experiencia de aprendizaje con los otros. Estos autores enfatizan en que los cambios sociales originados por los avances tecnológicos sugieren la invitación a una globalización del desarrollo humano considerando la aplicación pertinente del lenguaje en los medios virtuales, no solo para propiciar la construcción de relaciones intersubjetivas sino la metacognición como proceso de autorregulación de las actividades ejecutadas en ambientes virtuales de aprendizaje.

Aunque quedan asuntos pendientes por abordar, la mediación pedagógica virtual pudiera comprenderse preliminarmente por la suma de las tres dimensiones descritas: Instrumental, cognitiva y metacognitiva.

En este sentido, podríamos referirnos a ella como: la acción del docente (o un participante con experticia en un ámbito del saber), de pre-configurar escenarios virtuales para la construcción colectiva, el desarrollo de actividades en línea que orienten inclusive los encuentros presenciales, el aprovechamiento de recursos didácticos digitales y la interacción con sistemas de inteligencia artificial; como propuestas desencadenadoras de la interactividad, el diálogo didáctico mediado y la metacognición.

Todo este marco referencial, significó para la investigación primeros visos o acercamientos al objeto de estudio, en cuyo caso, la dialéctica teoría – práctica, se perfiló como insuficiente, planteando

intrínsecamente, la necesidad de abordar los significados sobre la mediación pedagógica virtual, a partir de las experiencias desarrolladas en instituciones de educación universitaria que llevan a cabo modalidades emergentes tipo *b-learning*. En consecuencia, este horizonte de entramados teóricos solo fue parte preliminar de las construcciones que luego se profundizaron en este trabajo.

MOMENTO III

*La realidad objetiva se ha evaporado...
lo que nosotros observamos no es la
naturaleza en sí, sino la naturaleza
expuesta a nuestro método de
interrogación.
(Heisenberg)*

CONTEXTUALIZACION EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA

Decisiones sobre el abordaje de la investigación

La actuación de los investigadores, en cualquier ámbito, está regulada por un marco paradigmático que le proporciona respuestas intelectuales a sus problemas o preguntas sobre la realidad. En la medida que las concepciones y creencias, sobre estas respuestas, se van consolidando como normas y preceptos que guían su práctica cotidiana y la toma de decisiones, también se delinear formas válidas producción y comunicación del conocimiento sobre los objetos, fenómenos, situaciones o realidades específicas.

En este sentido, el proceso de generación del conocimiento, como resultado de una investigación científica, pasa por el posicionamiento, de quien investiga, en un paradigma que caracteriza el tipo de racionalidad que le acude ante la visión del mundo, las explicaciones de la realidad y la relación asumida con el objeto en estudio. Todo lo cual orienta, además, su búsqueda intencionada, el análisis de hallazgos y las representaciones de dicho objeto, mediante el establecimiento de una ruta metodológica que describe claramente todo el proceso y sus resultados.

En correspondencia con esto, este capítulo de la tesis doctoral, detalla lo relacionado con el abordaje del estudio empírico sobre la mediación pedagógica virtual como objeto de estudio, apuntando a cada una de las decisiones tomadas a nivel ontológico, epistemológico, metodológico y técnico instrumental.

La perspectiva ontológica refiere la forma cómo se concibe, en esta investigación, la naturaleza de la realidad investigada estableciendo el posicionamiento paradigmático como elemento fundamental.

En este particular, aunque se reconoce la diversidad de propuestas en torno a la caracterización de paradigmas de investigación, se consideraron los planteamientos de Rodríguez (2000), Lunar (2005) y Rojas (2010), dada sus coincidencias al distinguir principalmente tres: El paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma crítico. A partir de esto, que se describe a continuación cuál de ellos, sirvió como modelo de explicación científica para la comprensión profunda de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*: ADI-UNEFM.

En el plano epistemológico, se contextualizó el proceso de investigación identificando las condiciones, posibilidades y principios que rigieron la generación del conocimiento sobre el objeto de estudio como un desarrollo ideográfico de este tipo de mediación, considerando referentes filosóficos y teóricos de los que se derivaron modos de pensar y actuar en torno a la ciencia, de manera que las formulaciones realizadas en este trabajo, pudieran ser reconocidas como válidas y útiles a nivel social.

Desde la perspectiva metodológica, se situaron las cuestiones referidas al diseño de la investigación y los métodos asumidos para la orientación, con sentido de rigurosidad científica, de las acciones conducentes al logro de los objetivos propuestos sobre la comprensión de la mediación pedagógica virtual en ADI-UNEFM y las fases del estudio.

A nivel técnico-instrumental, se identificaron las diferentes técnicas, instrumentos, estrategias y procedimientos ejecutados para la

recolección de datos y el procesamiento de la información referida a este tipo de mediación. Además, se especifican los criterios de rigor científico y las consideraciones éticas, correspondientes al desarrollo de la investigación.

1. Perspectiva ontológica:

Concepción sobre la naturaleza de la realidad

Una de las principales decisiones para el desarrollo de esta investigación, se centró en la reflexión crítica sobre la naturaleza de la realidad, asumiendo una postura paradigmática, sobre la base de las tres propuestas mencionadas en párrafos anteriores. Por tanto, el hecho de comprender la realidad como una construcción, dinámica, divergente, múltiple, holística, dependiente del contexto, irreplicable y producto social de las descripciones de quienes la viven (actores sociales); permitió asumir, en este trabajo, los postulados del paradigma interpretativo.

Desde esta perspectiva, la realidad es considerada como de naturaleza dialéctica, al emerger de las interacciones humanas mediadas por el lenguaje, los conceptos propios y los sistemas de valores. Por ello, pudo ser comprensible desde los significados que los involucrados le atribuyeron, en función de sus creencias, percepciones, motivaciones, intenciones y acciones, lo que identifica, al lenguaje y los significados compartidos sobre experiencias, como las herramientas por antonomasia, que ayudaron a comprender el fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*.

González (2001) al referirse a los axiomas y características del paradigma interpretativo, deja claro que las aspiraciones del proceso de investigación son la comprensión de los fenómenos y el desarrollo de un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso de indagación, y hace un reconocimiento especial a la situación de influencia mutua existente entre el sujeto investigador y el(los) sujeto(s) investigado(s).

La correspondencia de estos argumentos con la convicción de la investigadora, permitió ubicar a la mediación pedagógica virtual como una realidad social emergente y relativa, de la que pudo construirse una teoría sustantiva (*corpus teórico*); producto de un proceso de interpretación originado en la interrelación de subjetividades provenientes del diálogo establecido con los docentes y estudiantes, como actores sociales, involucrados en la modalidad *blended learning* de la UNEFM, sobre la descripción profunda de sus experiencias con la mediación en los ambientes virtuales; y a partir del cual, se develaron los conceptos subyacentes relacionados con este fenómeno.

En otras palabras, se desentrañaron los significados que los actores sociales de la modalidad ADI-UNEFM atribuyen a la mediación pedagógica en los ambientes virtuales de aprendizaje, en el marco de su actividad educativa.

Visto de esta manera, y basado en los postulados del paradigma interpretativo, las realidades subjetivas e intersubjetivas, ligadas a las vivencias de los actores con el fenómeno social en cuestión, se constituyeron en objetos legítimos de conocimiento; dignos de indagación, por lo que pudieron ser explicados a través del enfoque de la investigación cualitativa.

Este estudio, al inscribirse como una investigación cualitativa, se reconoce entonces, como el esfuerzo intelectual para la captura del sentido que subyace a lo que decimos sobre lo que hacemos, a partir de la exploración, elaboración y sistematización de significados de un fenómeno, problema o tópico, considerando los datos producidos de orden descriptivo, provenientes de los propios testimonios y conductas observables de las personas referidas (Taylor y Bodgan, 1998).

El objeto de este tipo de investigación fue, por tanto, “el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en

medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (Martínez, 2013, p.67).

En este sentido, se asume que la realidad es una construcción mental, interaccional y discursiva, inseparable de las personas, los eventos y el contexto donde ocurre. Así, la lectura hecha de dicha realidad, al estudiar fenómenos sociales, pasa por un proceso abierto de interpretación que pone de manifiesto múltiples significados de cualquier experiencia y provee las condiciones para su comprensión.

Respecto al fenómeno de la mediación pedagógica virtual, lograr su comprensión requirió, por las razones expuestas, una serie de encuentros dialógicos, realizados en el propio contexto universitario de desempeño o acción cotidiana de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM, entre la investigadora y los actores sociales involucrados, en los cuales éstos últimos hicieron sus reconstrucciones históricas, a partir de la descripción densa de sus experiencias. Tales reconstrucciones fueron aprovechadas como los datos descriptivos de la investigación, y el posterior análisis y formulación de conceptos, categorías y relaciones conceptuales correspondientes. Según Rodríguez, Gil y García (1999), “la investigación cualitativa lo que espera es una <<descripción densa>>, una <<comprensión experiencial>> y <<múltiples realidades>>”. (p.34)

Así, la presente investigación, consistió en un proceso inductivo, sistemático e interpretativo en el que la investigadora percibió al contexto y las personas desde una perspectiva holística (como un todo) y ecológica (dentro de su marco de referencia natural, sin alterarlo), desarrollando categorías, relaciones conceptuales e interpretaciones, a partir de los rasgos emergentes obtenidos de los datos encontrados

durante la vinculación con la práctica cotidiana de los involucrados y la incorporación de la multiplicidad de realidades expuestas por ellos.

Todo esto responde a un pensamiento sistémico en el que se comprende a toda entidad o realidad como una estructura dinámica, no-lineal, que requiere una lógica dialéctica expresada, no en elementos separados que la constituyen, sino en las relaciones que se dan entre tales elementos. De allí, emerge el significado, las interacciones de varias entidades, de la relación de palabras (conceptos) en una estructura lingüística. Tal como afirma Bertalanffy (1981):

(..) toda realidad, desde el átomo hasta la galaxia, está configurada por sistemas de muy alto nivel de complejidad, donde cada parte interactúa con todas las demás y con <<el todo>>, y donde cada variación de una en sentido positivo o negativo afecta a todas las otras (p.47)

Con base en estos argumentos, la mediación pedagógica virtual en ADI-UNEFM, se constituyó en una realidad social de configuración compleja de sistemas (de creencias, valores, intereses, organización social, etc.) que pudo ser comprendida desde un modelo dialéctico entre los sujetos investigados (actores sociales) y la investigadora.

2. Perspectiva epistemológica

Teoría del conocimiento – filosofía de la ciencia

En esta investigación, el desarrollo ideográfico de la realidad consistió fundamentalmente en el conocimiento praxiológico (por la interacción: contexto-actores-acción-valores y del diálogo intersubjetivo) y en la generación de teoría a partir de las construcciones de la investigadora sobre las reconstrucciones históricas que hicieron los actores sociales de la realidad en cuestión (construcciones de segundo orden), como un proceso inductivo que, en suma, condujo a un conocimiento de naturaleza dialógica en la investigación, desde el

estudio de la realidad concreta y los datos que ésta aporta para llegar a una teorización posterior.

Esta dialéctica, entendida en el marco de la investigación cualitativa, alude al hecho de que los actores sociales, en este caso docentes y estudiantes, de la modalidad ADI-UNEFM como partícipes de la mediación pedagógica virtual pudieron aportar sus significados y, la investigadora como factor clave para la promoción del diálogo, en una intervención subjetiva, contribuyó también con sus interpretaciones, en un proceso intelectual y creativo que sirvió para generar una teoría sustantiva sobre este fenómeno.

En este sentido, el abordaje del objeto de estudio respondió a un enfoque naturalista, interpretativo y construccionista por lo que, el punto de partida empírico fueron los significados subjetivos que los actores sociales de la modalidad ADI-UNEFM, atribuyeron a la mediación en cuestión, mediante la descripción densa de sus experiencias, actividades y ambientes educativos, y posteriormente las interpretaciones de la investigadora, dieron paso a la reducción analítica y estructuración teórica, que permitieron la construcción de la teoría como un consenso simbólico de significados que ayudan a la comprensión del fenómeno.

Esta forma de caracterizar la investigación realizada, muestra al proceso de generación del conocimiento, atendiendo a una postura epistemológica construccionista social.

De acuerdo con Shwandt (2000):

(...) los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos esas construcciones a la luz de nuevas experiencias. Por tanto, existe una ineludible dimensión histórica y sociocultural en esta construcción. (p.123)

Se entiende entonces que, las descripciones hechas por los actores sociales de la modalidad *b-learning* de la UNEFM como sujetos participantes del estudio, son construcciones (y reconstrucciones) subjetivas e históricas sobre sus experiencias de mediación pedagógica en los ambientes virtuales de aprendizaje, involucrados éstos, como espacios de encuentro en la práctica cotidiana de la modalidad en cuestión; que posteriormente, adquirieron interpretaciones de la investigadora en una nueva construcción, en la que se aportó sin lugar a dudas, intersubjetividades sobre la realidad en estudio, que fueron analizadas en un proceso intelectual complejo y creativo de conceptualización, categorización y teorización.

Este posicionamiento construccionista, desde la perspectiva epistemológica de la investigación, permitió reconocer el desarrollo del conocimiento como un proceso transaccional/subjetivista, en el que se ponen *en juego*, la subjetividad de la investigadora en conjunción con la de los actores sociales, en una sola entidad producto de las interpretaciones y consensos simbólicos presentes en el reporte de la teoría.

Todo esto, en correspondencia con la perspectiva ontológica que se asumió en esta investigación, sugiere a la realidad social como un conocimiento que guía la conducta y explica que llegamos a consensos sobre ella cuando compartimos con otros el conocimiento individual o particular por medio de procesos sociales, como el diálogo mediante el cual el lenguaje permite la producción de signos, símbolos y códigos que son abstraídos de la experiencia cotidiana para luego retornar, a los involucrados, en una organización compleja de conceptos y categorías como elementos objetivamente reales (Berger y Luckmann, 2008).

Así pues, la pretensión de producir conocimiento (en este caso, la generación de un corpus teórico) sobre la mediación pedagógica virtual, considerando los postulados del construccionismo social, implicó:

a) Comprender que las acciones que llevan a cabo los actores sociales en los ambientes virtuales de aprendizaje de la modalidad ADI-UNEFM, son el producto de los significados que ellos atribuyen a la mediación pedagógica virtual, por tanto es necesario indagar, descubrir, interpretar los conceptos que subyacen al respecto en su práctica cotidiana, sus experiencias, sus perspectivas.

b) Promover la interacción social, para dar paso a las voces de los actores sociales en la reconstrucción histórica (oral o escrita) de su realidad, desde de la base de una introspección simpática existente, entre ellos y la investigadora, durante los encuentros dedicados al diálogo reflexivo y crítico sobre sus experiencias de mediación.

c) Abordar la indagación con la mayor fidelidad posible de las descripciones, testimonios y planteamientos hechos por los actores sociales. Ello no significa que el punto de vista de la investigadora fuera omitido, sino que se privilegió el de los actores sociales que participaron como informantes claves.

d) Recurrir a métodos de investigación de corte interpretativo que permitieran analizar los datos cualitativos provenientes de las descripciones hechas por los actores sociales, hasta lograr niveles de categorización (teorías subjetivas) orientadores de la teoría sustantiva, como un proceso intelectual creativo, de análisis - relación - comparación - contraste de las categorías.

Por otra parte, haber desarrollado una investigación cualitativa con énfasis en lo interpretativo y constructivo, no requirió preestablecer o definir variables ni dimensiones, sino el análisis e interpretación de los

datos cualitativos vinculados a la realidad en estudio. De igual forma, por ser un proceso descriptivo-inductivo, la generalización no fue parte imprescindible de las metas de este tipo de investigación.

De esta manera, y en correspondencia con las decisiones ontológicas y epistemológicas descritas, se rechazó la existencia de una realidad objetiva, y por consiguiente, se reconoció que existen tantas construcciones interpretativas como individuos existan, y al ser compartidas éstas pueden constituirse en un consenso intersubjetivo, plasmado en el marco de una teoría sustantiva.

En este punto, la distinción entre la ontología y la epistemología se desdibujó, en la concordancia de los planteamientos propuestos sobre la base del paradigma interpretativo y la teoría construccionista que sustentó esta investigación.

3. Perspectiva metodológica

Diseño de investigación - enfoques de abordaje - fases

Las principales decisiones ontológicas y epistemológicas para este estudio permitieron proponer un encuadre metodológico de tipo cualitativo, en el que se consideró un diseño de investigación, de tipo emergente, abierto y flexible, y por ello, las estrategias, procedimientos y forma de análisis se fueron ajustando en el transcurso del proceso, en función de las contingencias o situaciones de interés ocurridas, en este caso, con los actores sociales participantes como informantes claves. Mendizábal (2006), enfatiza en que la flexibilidad en estos casos, alude a:

(...) la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (p.40).

En esta misma tónica, este tipo de diseño no respondió a una estricta ejecución lineal de los procedimientos, sino más bien a un proceso circular (en forma de espiral ascendente) que permitió retomar fases o puntos abordados y continuar en función de los hallazgos que fueron derivándose de cada revisión.

Por otra parte, teniendo presente los objetivos de esta investigación, las decisiones referidas al método estuvieron avocadas a la consideración del estudio de caso, la fenomenología y el enfoque de la teoría fundamentada como tradiciones de la investigación cualitativa, asumidas de manera complementaria, desde una perspectiva plural metodológica.

La pluralidad metodológica permitió tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método ofreció una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se pudo realizar de manera simultánea, respetando en todo momento el carácter específico de cada método y no provocando la mezcla ni el desorden (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.69)

En este sentido, dado que la modalidad ADI de la UNEFM, actualmente representa un caso exclusivo en la región, en cuanto a la implementación formal de una estrategia semipresencial apoyada en TIC (*b-learning*), a nivel universitario, se acudió al estudio de caso único o también denominado caso de estudio instrumental, tipificado respectivamente por Bodgan y Biklen (1982) y Stake (1998), como la opción metodológica que permitió la investigación sobre el fenómeno de la mediación pedagógica virtual en dicho contexto, no desde la influencia de una variable, sino desde múltiples perspectivas, a través del análisis de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, y de la indagación dirigida a comprender dinámicas presentes en

contextos singulares, con el registro de los hechos, tal y como han sucedido, según las descripciones de los involucrados.

Con el estudio de caso, se logró una interpretación fundamentada en fuentes reales, y no de una investigación de muestras, y por ello es uno métodos más adecuados para abordar fenómenos en los que se busca dar respuesta a inquietudes de tipo “cómo y porqué ocurre” y, obtener mayor comprensión de una temática o refinar una teoría. Por tanto, no es la comprensión del caso en sí mismo, la finalidad del método, sino el servir como instrumento para conseguir los objetivos de la investigación. (Sandín, 2003).

Es importante destacar, que la selección del caso requirió también la definición clara de las potencialidades que éste tiene en torno a la investigación y la relación inmediata con los participantes. Por ello, la modalidad ADI se caracterizó aquí como un contexto próximo a la investigadora, de fácil y permanente acceso, de suma pertinencia con los propósitos de la investigación y alude a un espacio donde se garantizó la interacción permanente con los actores sociales involucrados.

Desde la tradición metodológica de la fenomenología, el proceso de comprensión de la mediación pedagógica virtual, otorgó importancia a la experiencia subjetiva inmediata de cada uno de los actores como fuente de conocimiento (atención a la conciencia subjetiva), en el entendido que los puntos de vista que éstos tienen sobre dicho fenómeno social, es resultado de su marco referencial y de las interacciones que vive en su contexto natural de desempeño. De hecho, la fenomenología estudia los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y otorga la primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento (conciencia subjetiva).

En este tipo de método, el significado de las experiencias constituye el núcleo de base de la investigación, por ello la investigación se dirigió a describir el fenómeno de estudio a partir de lo que los mismos actores compartieron dialógicamente sobre sus vivencias de mediación virtual en el contexto ADI-UNEFM.

Desde una episteme fenomenológica, se acudió a los planteamientos de Husserl (1962) y Gadamer (1984), en las que se desarrolla un concepto de conocimiento y verdad basado en el conjunto de la experiencia, donde las vivencias son unidades de significados que llevan implícitas una fuerza discursiva que se resiste a la pretensión de universalidad de la metodología científica tradicional. Por tanto, se estudia el fenómeno tal como es experimentado, vivido o percibido por el ser humano, tal como se presenta y revela a la propia conciencia, y del modo en que lo hace; según Husserl, su *leitmotiv* es ir hacia las cosas mismas. Con esta orientación, se prescribe entonces al investigador, a abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas, y así desplazar la atención al fenómeno y al modo de darse en la conciencia (reducción fenomenológica), de manera que pueda interpretarse e intelectualizarse posteriormente.

Con este método, se puso de manifiesto el interés por conocer la forma en que ellos actúan e interpretan su realidad, intentando, ver desde su perspectiva y, explorando los significados que ellos le atribuyen al fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad ADI-UNEFM. Esto implicó, tratar de preservar las realidades múltiples, las versiones diferentes (incluso contradictorias) de lo que sucede.

A partir de esto, la investigadora se propuso cuestiones indagatorias para develar el significado de este tipo de mediación a partir de lo que dijeron los actores sociales sobre sus experiencias

cotidianas en este aspecto, y procuró la suspensión de su juicio (*epoché / epojé*) o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo desde las voces de estos informantes claves.

Por otro lado, la teoría fundamentada (TF) o teoría fundada (*grounded theory* en inglés), de manera complementaria con las tradiciones metodológicas mencionadas, contribuyó de forma directa a la generación de la teoría sobre la mediación pedagógica virtual, mediante el análisis inductivo y sistemático que orientó el desarrollo de conocimientos, a partir de los datos emergentes obtenidos con los testimonios de actores sociales de la modalidad *b-learning* ADI UNEFM, sobre su práctica y las acciones que ejercen en ella.

En relación a este aspecto, algunos autores como Jones, Manzelli y Pecheny (2004) prefieren caracterizar a la TF más bien como “un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintivas, como el muestreo teórico y la realización de <<comparaciones constantes>>” (p.48),

La asunción de las orientaciones provenientes del método de TF, cuyos precursores son Barney Glaser y Anselm Strauss, responde a que ésta tradición se ha convertido en una de las tantas posibilidades para hacer investigación en el campo científico de las ciencias sociales y en especial de la educación, por su estilo de análisis inductivo, y está contribuyendo cada vez más, con la legitimación de la investigación cualitativa al concebir como propósito fundamental la formulación de teoría formal a partir de las eventualidades encontradas o develadas en las descripciones de los propios actores sociales. Lo que resultó coherente con los propósitos de esta investigación.

Esta tradición metodológica, pone énfasis en la emergencia y generación de teoría frente a modelos de investigación que tienen como objeto la verificación de datos, y entiende el análisis como acción

central en la investigación cualitativa desde una lógica inductiva, de las partes al todo, procurando la generación teoría sustantiva.

Dado que esta metodología, ha proporcionado un carácter analítico-inductivo y explicativo a la investigación cualitativa, a través de las posibilidades que brinda para desarrollar teoría partiendo de los datos empíricos, del acercamiento íntimo al área de estudio y de los significados propios de las personas involucradas con la realidad estudiada en forma de categorías significativas de la experiencia humana (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006), se asumió en este estudio como la principal alternativa para el análisis, la categorización y la teorización.

En correspondencia con esto, la investigación se caracterizó por una ejecución flexible (no lineal) de los procedimientos, que permitieron en momentos avanzar, revisar y volver a continuar, en función de los acontecimientos significativos analizados. Todo esto implicó, en coincidencia con los planteamientos de Strauss y Corbin (2002):

(...) tomar decisiones y actuar en relación con muchas cuestiones a lo largo del proceso de investigación: qué, cuándo, dónde, cómo, quién, etc. Además, todas las hipótesis y proposiciones derivadas de los datos debe “revisarse” de manera continua, cotejándolas con los datos que van llegando y modificarlas, extenderlas o suprimirlas cuando sea del caso. (p.24)

Desde esta perspectiva, la TF se llevó a cabo mediante la aplicación conjunta de dos estrategias metodológicas importantes para la recogida, análisis e interpretación de los datos, como lo son: El método de comparación constante y el muestreo teórico.

El método de comparación constante, consistió en el análisis comparativo entre incidentes significativos, presentes en una misma narrativa (descripción) de los actores, buscando la mayor cantidad de similitudes y diferencias posibles, coherencias e incoherencias, y la

comparación entre incidentes o acontecimientos significativos presentes en otras narrativas. Todo esto a través de la formulación reiterada de preguntas a los datos para generar conceptos y categorías (incluso subcategorías según la emergencia de los datos).

El muestreo teórico, en una dinámica ligada a la comparación constante, condujo a la investigadora a concentrarse progresivamente, en la recolección de nuevos datos (u otras narrativas), guiada por los conceptos que se iban derivando, procurando maximizar las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos que hicieran más densas las categorías generadas, en términos de sus atributos (características generales, propiedades y dimensiones), hasta lograr la saturación de éstas teniendo como evidencia la no emergencia de nuevos conceptos.

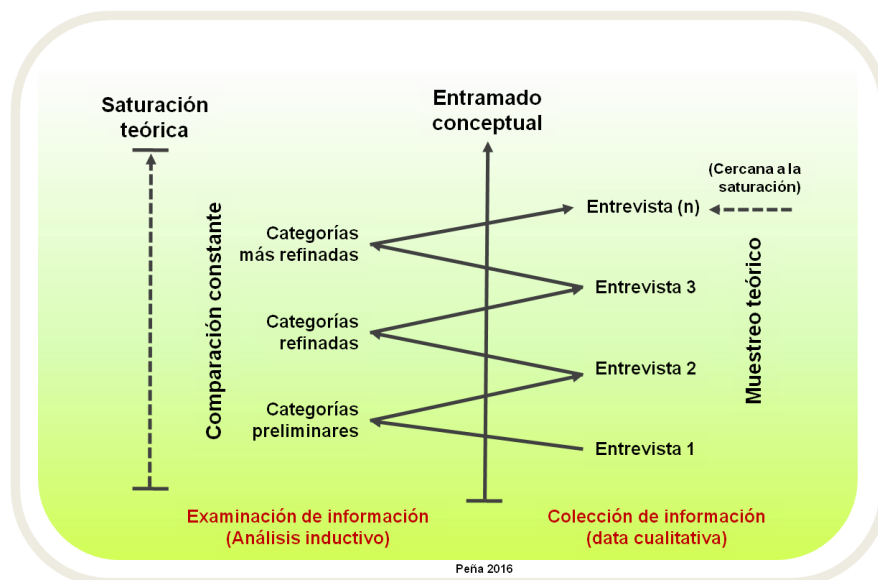


Figura 1. Proceso integral del muestreo teórico y comparación constante.

Por tanto, como vemos en la figura 1, el muestreo teórico es acumulativo y se hace a los incidentes, acontecimientos o sucesos; no a las personas *per se* (Strauss y Corbin, 2002), por lo que es posible, indagar en varias oportunidades con los mismos informantes pero

obtener versiones diversas que contribuyen a la profundidad de las categorías develadas en las versiones iniciales.

Dado que, como método, la TF ha venido evolucionando en las formas de abordar la investigación y, en especial, el análisis de conceptos y categorías con las que se llega a estructurar la teoría, fue necesario decidir sobre el diseño a tomar en cuenta en el proceso general de este estudio. Así, la revisión de autores como Strauss y Corbin (2002), Sandín (2003), Hernández y Sánchez (2004), Fábregues y Paré (2007), Escalante (2011), Coello (2013), permitieron reconocer tres perspectivas o diseño de la TF: El modelo clásico de Glaser, el modelo de Strauss y Corbin, y el modelo constructivista de Charmaz.

Esta situación de existencia de diferentes perspectivas de la TF más allá de resultar controversial, se consideró como una potencialidad en este trabajo, al brindarle a la investigadora flexibilidad para decidir, según los intereses de la investigación y la necesidad de comprensión de la realidad, diversas formas de aplicar estrategias conducentes a la generación de teoría.

En este trabajo se asumió de forma general, el modelo constructivista de Charmaz (2007) para llevar a cabo la investigación, lo que se tradujo en la ejecución de cuatro macroprocesos o fases: a) El diseño de la investigación, b) La recolección de la información, c) El análisis de la información y d) La generación de la teoría; y de manera específica en un nivel intrínseco, se consideró la propuesta de Strauss y Corbin (2002), para el desarrollo de los macroprocesos en sus zonas de interacción, dada la orientación que aportan sus herramientas analíticas, tal como se describe en el figura 2.

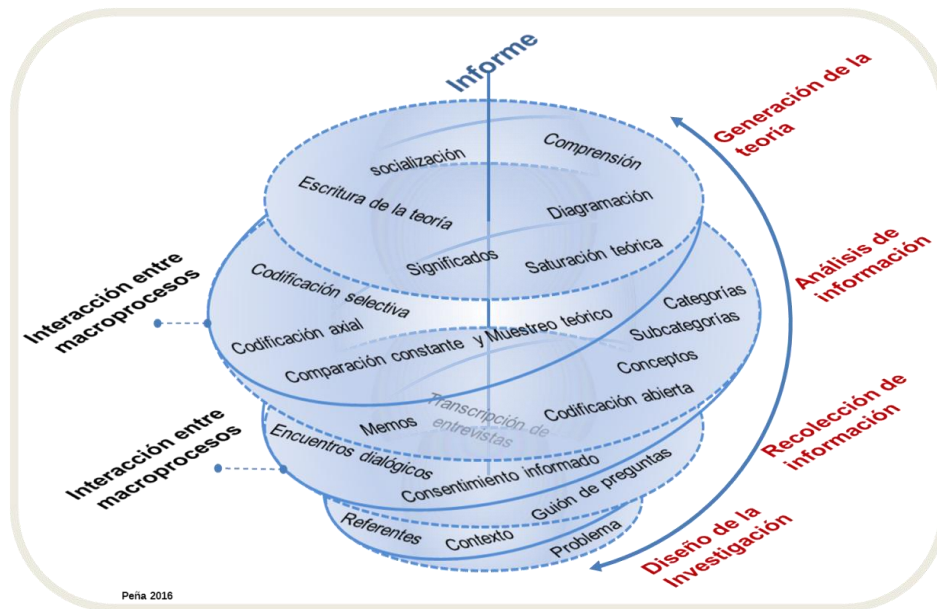


Figura 2. Proceso integral de la investigación basada en el modelo constructivista de la Teoría Fundamentada.

Visto así, la investigadora concentró sus esfuerzos intelectuales y creativos en la interpretación de los significados logrados por la construcción social y consensos simbólicos de los actores sociales en sus ambientes naturales, así como en el análisis cualitativo y el ordenamiento conceptual, mediante el desarrollo de los procedimientos básicos de codificación abierta (Fragmentación de datos en unidades de significados y establecimiento de etiquetas o códigos para denominar conceptos, categorías o subcategorías), codificación axial (Establecimiento de relaciones entre categorías) y codificación selectiva (Reducción, integración y refinamiento de categorías).

Desde este modelo, el análisis de los datos constituyó un proceso integral de estudio de la realidad subjetiva, cuyos procedimientos se ejecutaron en una especie de espiral que permitiendo revisar constantemente los incidentes presentes en los testimonios o narraciones, las categorías generadas y las relaciones establecidas entre ellas.

Las fases de esta investigación, en correspondencia con el proceso integral antes mencionado, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

Fase I: Diseño de la investigación

Constituyó el momento dedicado a la definición del problema, la revisión preliminar de la literatura especializada en la temática involucrada y los acercamientos iniciales intencionales al contexto de estudio (Sede de la modalidad ADI-UNEFM), para delinear el diseño de la investigación.

Fase II: Recolección de la información

Obedeció al macroproceso dedicado al diseño de la entrevista, el establecimiento de los criterios preliminares para la selección de los informantes clave, la concertación de los encuentros dialógicos, y la aplicación y transcripción de las entrevistas. Este proceso fue prolongado considerando que el contacto con cada informante se hizo en forma sucesiva, realizando posterior a cada encuentro, la transcripción textual de la grabación del audio realizado y asumiendo las primeras aproximaciones interpretativas de los planteamientos expuestos en la narrativa, a los fines de tomar las decisiones asociadas al muestreo teórico y continuar, de ser necesario según el principio de saturación teórica, con la selección respectiva de los informantes.

Fase III: Análisis de la información

En esta fase, se procedió a la aplicación intensiva de la comparación constante y el muestreo teórico, y a la aplicación de las estrategias de codificación abierta, axial y selectiva, aprovechando las herramientas del software *Atlas.ti (Versión 6)* para el análisis inductivo. Esto implicó la selección de citas o incidentes en los documentos de las entrevistas, la lectura y relectura de dicha data, la asignación y revisión

de las categorías, el ordenamiento conceptual con el establecimiento de las relaciones que dio paso a la creación de redes estructurales de conceptos o diagramas, hasta lograr la estructuración de categorías y subcategorías como insumos para la construcción de la teoría.

Fase IV: Generación de la teoría

Resultó el momento crítico de todo el proceso, en el cual se procedió al ejercicio de la imaginación creativa para reorganizar en una nueva red de relaciones las proposiciones constituyentes sobre la realidad estudiada, en cuyo caso, las categorías, subcategorías y la categoría central se explican en un continuo propuesto por la investigadora desde la base de los hallazgos, sus interpretaciones y las reflexiones sobre el fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning* ADI-UNEFM.

4. Perspectiva técnica

Este trabajo, al reconocerse como una investigación de campo cualitativa, de carácter interpretativo y desarrollada según las orientaciones de los métodos: estudio de casos, fenomenología y teoría fundamentada, se caracterizó por el apoyo respectivo de técnicas, herramientas y estrategias utilizadas para la recogida y análisis de la data cualitativa que dieron cuenta de la particularidad de las situaciones descritas por los actores sociales involucrados y reportaron, de forma exhaustiva y densa, el fenómeno estudiado.

4.1. Trabajo de campo

- Escenario:

Este estudio tuvo lugar, durante el lapso 2013-2016, en la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda (UNEFM), específicamente en la ciudad de Coro del Estado Falcón, en la sede principal donde se ejecuta la modalidad semipresencial con tecnologías

de información y comunicación (TIC) tipo *b-learning*, denominada como Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI).

De esta forma, el desarrollo de la investigación asumió las premisas paradigmáticas referidas al contexto natural en el que se dan las situaciones ligadas al objeto en estudio, tal y como sucede; es decir, su lógica, sus ordenaciones, sus normas, sus ambientes, para procurar la interpretación de los fenómenos a partir de los significados que le dan, a ellos, las personas implicadas. En este sentido, no se pretendió en absoluto, alterar el contexto físico ni social, ni influir en los participantes, ni variar *a priori* las circunstancias habituales de su práctica educativa.

La garantía de acercamiento y uso de la introspección simpática por parte de la investigadora, para acceder al escenario de investigación y por ende al encuentro con los docentes participantes los espacios de su práctica cotidiana, respondió al hecho de que también, pertenece al personal académico de dicha universidad, posee una experiencia previa de desempeño tanto en la modalidad presencial tradicional como en la modalidad ADI-UNEFM y se ha vinculado a ésta con proyectos institucionales asociados a procesos educativos apoyados en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) a partir de su formación de cuarto nivel en el ámbito de la informática educativa y los procesos *e-learning*. De hecho, para el momento de análisis de los hallazgos de la investigación, la investigadora asumió la responsabilidad de la Coordinación ADI-UNEFM, lo que proporcionó otros significados subjetivos al momento de construcción de la teoría.

- Informantes claves:

La selección de los actores sociales de la realidad estudiada, que sirvieron como informantes clave aportando sus testimonios, evocaciones y experiencias sobre la mediación pedagógica virtual en la

modalidad *b-learning* de la UNEFM, fue originalmente imprecisa en cuanto a cantidad, pero obedeció a una caracterización preliminar y flexible establecida por la investigadora para realizar la invitación progresiva a docentes y estudiantes, sobre la base de los aportes de significados que éstos podrían hacer durante la recolección de datos en las instalaciones físicas y los entornos en línea donde se gestiona la modalidad ADI-UNEFM.

Al respecto, en el marco de la invitación realizada, se solicitó la participación voluntaria de los actores sociales como informantes clave, que atendieran a las siguientes características:

- Facilitador(a): Docente con al menos tres (03) años de experiencia docente en la modalidad ADI en la ejecución de una o varias unidades curriculares de pregrado, postgrado y/o actividades de formación continua que tienen como escenario de encuentros educativos al ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma de teleformación de la UNEFM. Se incluye también aquellos docentes en ejercicio, con experiencia previa como coordinador(a) general o jefe de alguna de las unidades operativas presentes en la estructura organizativa de la coordinación ADI-UNEFM.

Posterior a la invitación personal, fue posible, interactuar con diez (10) docentes identificados en los registros de la investigación como: IC1 al IC10. El perfil de tales informantes es:

IC1: Docente del programa académico (Pregrado): Educación física, recreación y entrenamiento deportivo (EFRED), específicamente de la Misión Justicia Deportiva (dirigido a ex-atletas y entrenadores con más de 15 años de experiencia deportiva). 03 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrito al Dpto. Ciencias pedagógicas.

IC2: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Lengua Extranjeras mención Inglés. 06 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrita al Dpto. Idiomas.

IC3: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Matemática mención Informática. Jefe de la Unidad Académico Docente ADI-UNEFM. 05 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrita al Dpto. Informática y Tecnología Educativa.

IC4: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Matemática mención Informática. 04 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrita al Dpto. Informática y Tecnología Educativa.

IC5: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Lengua Extranjeras mención Inglés. Facilitadora del Módulo de Inglés Instrumental del Programa de Desarrollo Integral del Personal Docente UNEFM (Prodinpa). 04 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrita al Dpto. Idiomas.

IC6: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Matemática mención Informática. Ex-Coordinador ADI-UNEFM. 05 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrito al Dpto. Informática y Tecnología Educativa.

IC7: Docente del programa académico (Pregrado): Educación (con unidades curriculares comunes a varias menciones). 06 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrito al Dpto. Ciencias Pedagógicas

IC8: Docente del programa académico (Pregrado): Ingeniería Civil. 04 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrito al Dpto. Estructuras.

IC9: Docente del programa académico (Pregrado): Medicina. 06 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrito al Dpto. Trabajo Comunitario

IC10: Docente del programa académico (Pregrado): Educación Lengua Extranjeras mención Inglés. 10 años de experiencia en la modalidad ADI-UNEFM. Adscrita al Dpto. Idiomas.

- Estudiante: Activo en el sistema de control de estudios con al menos tres (03) semestres aprobados en alguno de los programas de pregrado ejecutados bajo la modalidad ADI, o participante de algún postgrado y/o actividades de formación continua que tienen como escenario de encuentros educativos al ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma de teleformación de la UNEFM.

Posterior a la invitación vía mensajería interna de la plataforma de teleformación, fue posible, interactuar con dos (02) estudiantes identificados en los registros de la investigación como: IC11 al IC12, y cuyos perfiles son los siguientes:

IC11: Estudiante del programa académico (Pregrado): Educación Lengua Extranjeras mención Inglés. 3er. Semestre en la modalidad ADI-UNEFM.

IC12: Estudiante del programa académico (Pregrado): Medicina. 5to. Semestre en la modalidad ADI-UNEFM.

- Estrategia de recogida de información

En el desarrollo de la investigación se aplicó la técnica de la entrevista, dado que se propiciaron encuentros dialógicos entre la investigadora y los informantes claves para abordar conversaciones (que fueron grabadas en audio), sobre sus percepciones y experiencias asociadas a la mediación en los ambientes virtuales de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM.

Posteriormente, se realizó la transcripción de dichas entrevistas procurando los datos cualitativos requeridos para el análisis e interpretación. En este sentido, y de acuerdo con la clasificación presentada por Flick (2007), la técnica específica aplicada para la recogida de información fue la entrevista semiestructurada centrada en el problema, caracterizada por un protocolo básico de abordaje en el que se llevó a cabo:

a) La presentación de un documento con el texto alusivo al consentimiento informado (Ver Anexo A) en el que se registraron algunas características demográficas, profesionales, laborales de interés para el estudio, y la firma autógrafa como confirmación del informante para permitir el uso de la información aportada en la entrevista.

b) El uso de un guión básico de entrevista (Ver Anexo B) en el cual se apuntan algunas preguntas o ideas para apoyar el hilo narrativo con el entrevistado.

c) El registro o grabación del audio de la entrevista. Esto se hizo, con el uso de dispositivo móvil celular y en formato digital, garantizando su almacenamiento en dispositivos tipo: memoria Micro-SD, Cd-ROM y pendrive, así como el respaldo de los archivos obtenidos, con el uso de servicios de discos virtuales en Internet.

d) La anotación de comentarios por parte de la investigadora sobre sus impresiones acerca de la comunicación ocurrida, del comportamiento del entrevistado y de sí misma, y de las situaciones significativas ocurridas en el contexto o ambiente donde se llevó a cabo el encuentro.

Esta técnica de recolección de datos permitió que los informantes claves reconstruyeran creativa e históricamente, las descripciones sobre sus experiencias acerca de la mediación en los ambientes virtuales de la modalidad ADI-UNEFM, a partir de la respuesta a interrogantes impulsoras o iniciales de tipo abierto, presentes en el guión de la entrevista, pero que fueron readaptando en la medida que se avanzaba la codificación e interpretación.

El tiempo de las entrevistas osciló entre los doce (12) y los cincuenta y siete (57) minutos, y solo se realizó un encuentro por cada informante clave dado el aporte significativo de sus testimonios.

4.2. Análisis e interpretación de la información

Atendiendo a la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para el análisis de los datos, basado en la teoría fundamentada, se inició con la transcripción textual (Ver ejemplos en Anexos C y D) de cada una de las entrevistas realizadas (compendio reconocido analíticamente como *data*), lo que requirió escuchar reiteradas veces los audios y escribir lo más fielmente posible las expresiones dichas por los informantes claves.

Posteriormente, con la ayuda de un software especializado (*Atlas.ti*), se creó, en formato digital, una unidad hermenéutica, en la que se integraron todos los documentos de dichas transcripciones (documentos primarios) y, aprovechando las herramientas del sistema, se comenzó con el proceso de codificación abierta, a través del examen

microscópico de los datos (entrevistas) o microanálisis, analizando párrafo a párrafo mediante interrogantes como: ¿Qué me dice esto sobre el fenómeno?, ¿Qué podría significar este fragmento?, ¿Qué puede significar tal palabra para los informantes?.

De esta forma, se llevó a cabo la codificación de la información procedente de la data, mediante la abstracción y el establecimiento de conceptos (códigos) a los incidentes que apuntan una posible relación con el fenómeno estudiado (Ver figura 3). Es importante destacar que, “Un concepto es un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.112)

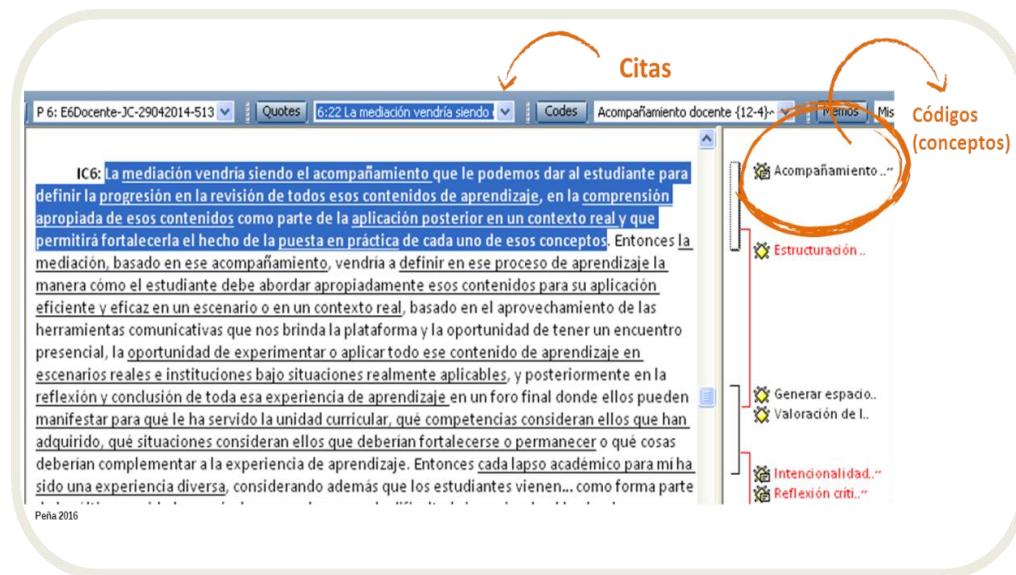


Figura 3. Ejemplo de Codificación abierta en la investigación.

El hecho de asignar códigos, es un procedimiento recurrente en el que se va realizando una comparación constante de entre los incidentes. Este proceso tanto como el resto de las etapas del análisis, no es lineal; se desarrolla en un *ir y venir* entre los datos. Así pues, en la medida que se va revisando continuamente la data aportada por

varios informantes claves, el investigador se sensibiliza hacia los problemas o asuntos significativos en los datos, hasta consolidar las categorías (y subcategorías según la complejidad del análisis). Todo esto en función de las comparaciones constantes.

Durante este proceso, también se registraron las notas de campo usando los denominados memos, que tratan sobre las observaciones hechas al momento de la entrevista y las reflexiones que se van sucediendo en el proceso de abordaje de los datos. Esto sirvió como apoyo a la investigadora para contextualizar las descripciones de los conceptos develados, las contrastaciones hechas con otros referentes y la generación de la teoría.

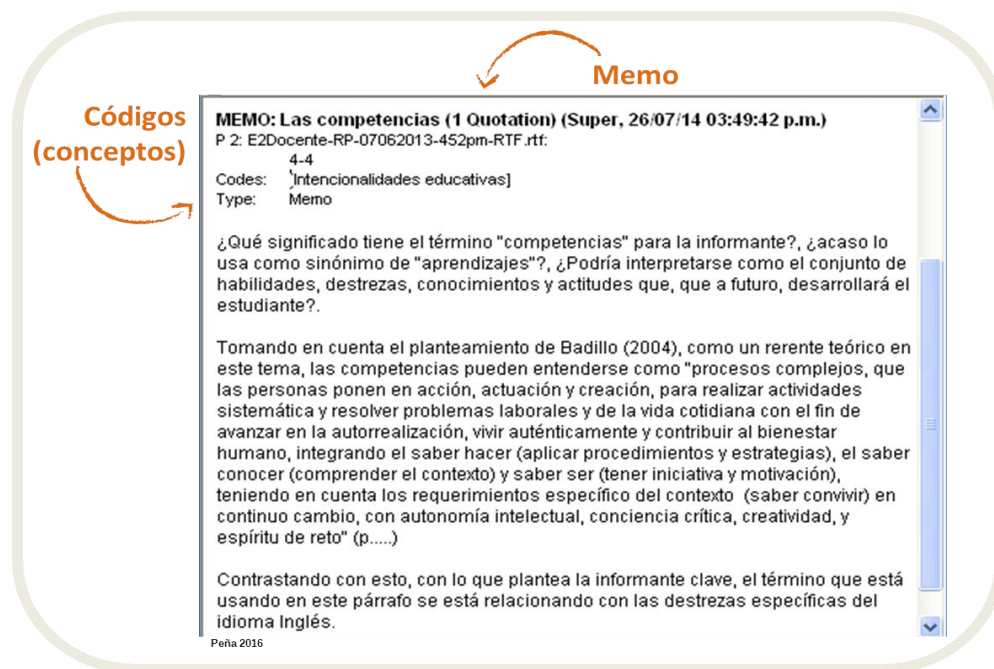


Figura 4. Ejemplo de un memo.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), "cada incidente se compara con otros, en cuanto a sus propiedades o dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría" (p.86)

El muestreo teórico también formó parte del proceso de análisis iniciado. Este muestreo no se basó en técnicas estadísticas ligadas a la representatividad de la muestra (de personas o grupos) sino a las posibilidades de cada caso o material empírico (entrevistas) en aportar mayores ideas a la teoría (Criterio por intensidad, según Flick, 2007).

Citas por código (concepto - indicador) ←

P 4: E4Docente-GM-21042014-554pm-RTF.rtf - 4:25 [Cuando uno siempre está pendiente..] (107:107) (Super)
 Codes: [Acompañamiento docente] [Promover la motivación] [Retroalimentación efectiva] [Riesgos]
Cuando uno siempre está pendiente de los estudiantes, lo digo de la forma que estamos pendiente sienten cerca. Si ellos hacen alguna participación y reciben nuestra retroalimentación ellos ven que ahora, en el caso contrario de que ellos participan y nosotros los abandonamos ya su participación l

P 5: E5Docente-MG-23042014-1009am-RTF.rtf - 5:37 [aparte de darles las herramien..] (84:84) (Super)
 Codes: [Acompañamiento docente] [Complementariedad de estrategias] [Diseño didáctico del contenido] [Docente como medi [Reconocer el aprendizaje recíproco] [Seguimiento de las actividades]
 aparte de darles las herramientas, digamos, hacer seguimiento; a mí me parece que cuando eres m desaparece hasta que termine el curso, ¡no!, sino que es estar presente desde el inicio, en cada m tener el docente en el aprendizaje dialógico interactivo, eso implica, digamos eh, motivar al estudi actividades formativas para que ellos comprueben esa... para que ellos verifiquen la comprensión c consideren que sea necesario incluirse en el contenido, darle la potestad a ellos de sugerir activida que hagan los participantes

P 6: E6Docente-JC-29042014-513pm-RTF.rtf - 6:22 [La mediación vendría siendo el..] (65:65) (Super)
 Codes: [Acompañamiento docente]
La mediación vendría siendo el acompañamiento que le podemos dar al estudiante para definir la p aprendizaje, en la comprensión apropiada de esos contenidos como parte de la aplicación posterior la puesta en práctica de cada uno de esos conceptos

P 9: E9Docente-RC-02122015-240pm-RTF.rtf - 9:5 [Mediación sería el proceso sob..] (119:119) (Super)
 Codes: [Acompañamiento docente] [Aula de clase presencial] [Docente como mediador(a)] [Estructuración de actividades y r
Mediación en ADI sería el proceso sobre el cual el profesor se vale del uso de cualquier medio o téc dominio y las pueda ejecutar con sus estudiantes, en cualquier tipo de ambiente, bien sea en el aul

Comparación constante

Muestreo teórico

Peña 2016

Figura 5. Organización de incidentes de un mismo concepto-indicador.

En este sentido, el tamaño de la muestra o número de participantes no estuvo definido con antelación sino que la selección de los casos se hizo de manera gradual hasta consolidar las categorías y lograr con ello la saturación teórica.

De esta manera el grado de intervención de la investigadora, estuvo caracterizado por la cercanía e interacción con los participantes involucrados y la concentración de esfuerzos para la descripción y el ordenamiento conceptual de los datos (emergencia de conceptos, codificación para la elaboración de categorías y la saturación teórica)

como fases conducentes a la construcción de la teoría sobre mediación pedagógica virtual en la modalidad ADI-UNEFM.

El proceso de codificación axial inició cuando, se reagruparon los datos y se establecieron las relaciones conceptuales entre las categorías y subcategorías emergentes, para dar paso a explicaciones más específicas y completas sobre el fenómeno mediante el desarrollo de una categoría central, medular o de investigación, teniendo especial atención en las propiedades y dimensiones de las categorías o conceptos subyacentes. Así, se pudo identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas este constructo.

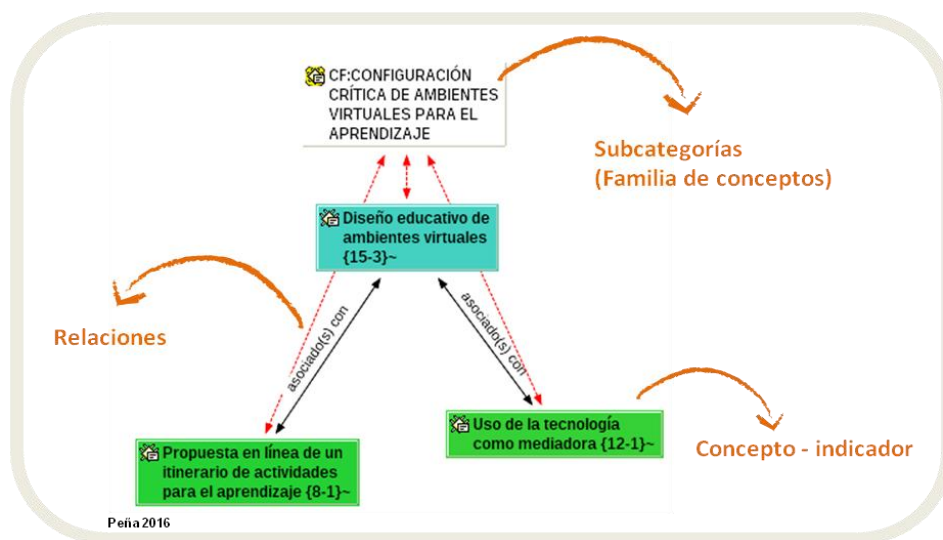


Figura 6. Diagrama de red conceptual de una subcategoría.

Este tipo de codificación culminó cuando ya no hubo nueva información por parte de los datos, lo que se reconoció como el punto de saturación teórica. Así, se determinó la categoría de la investigación o categoría central, para generar la teoría sustantiva que explica las relaciones entre las categorías, esto mediante el proceso de codificación selectiva, que consiste en integrar y refinar las categorías.

Strauss y Corbin (2002), señalan que “el primer paso para la integración es determinar una categoría central. La categoría central, algunas veces llamada medular, representa el tema principal de la investigación. Aunque la categoría central va evolucionando a partir de la investigación, también es una abstracción” (p.160). En la figura 7, se muestra en resumen el resultado de la emergencia de cada una de las categorías.

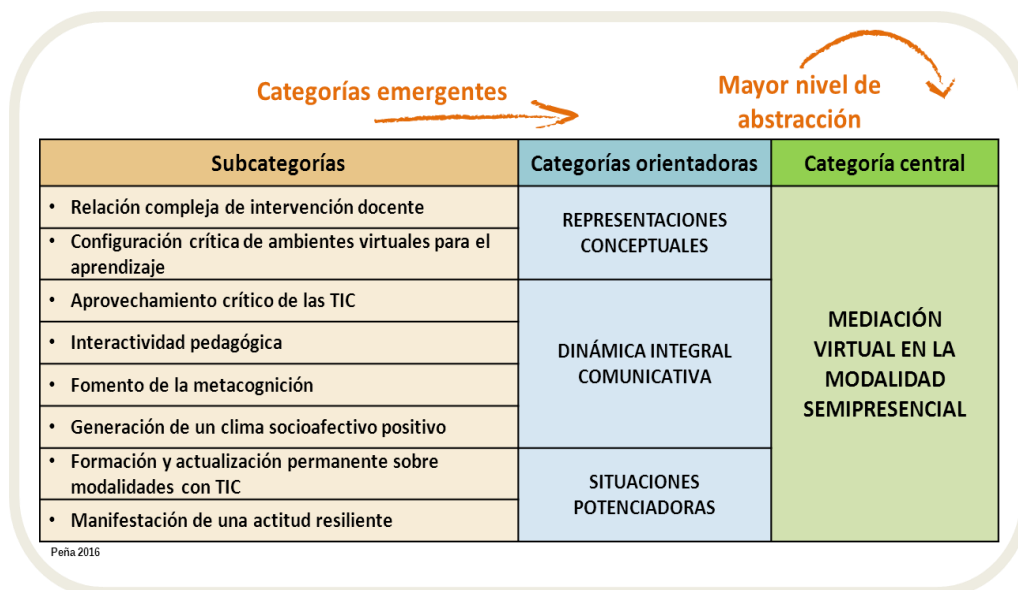


Figura 7. Emergencia de categorías.

En todos estos procedimientos, tanto la asignación, definición y relación de códigos tiene una carga interpretativa que es propia de la investigadora.

En este tipo de estudio no se definieron variables *a priori*, ni mucho menos preconcebidas, sino que se considera la emergencia de cada aspecto del fenómeno como dato potencialmente significativo.

En síntesis, la aplicación de la estrategia de la TF para el establecimiento de conceptos (códigos) y su agrupación como subcategorías (Familia de códigos) y posteriormente, la relación entre subcategorías como categorías (Redes de conceptos) respondieron a

un proceso progresivo de mayor abstracción, que se desarrolló en forma de espiral (revisión constante del origen de los códigos y su enlace o el entrecruce con los otros a través de sus propiedades, dimensiones, condiciones y consecuencias asociadas), lo que coincide con las sugerencias de Varguillas (2006).

Por ello, la TF se constituyó en un procedimiento importante para la investigación, que conllevó a la obtención de diagrama semánticos y el paradigma de codificación (tabla con resumen de atributos y dimensiones), a partir del cual se armó y refinó estructuralmente la teoría en función de las proposiciones que integran y conectan a una categoría central emergente, con los conceptos, las categorías y subcategorías que han sido revisadas, contrastadas y reajustadas evolutivamente.

Todo el abordaje metodológico para el análisis de los datos según el modelo de Strauss y Corbin (2002) se concretó en el desarrollo de los tres (03) etapas o momentos claves: descripción, ordenamiento conceptual y teorización.

La descripción es la etapa inicial y el momento básico para las otras dos y adquiere la forma de un relato que se nutre del vocabulario ordinario para expresar, basado en un proceso intelectual, imágenes e ideas sobre acontecimientos, experiencias o incidentes particulares ocurridos o aún en ocurrencia. Su origen, por tanto, es la información aportada por los participantes o informantes claves de la investigación. En este trabajo, la fuente de datos son las narraciones o reconstrucciones históricas hechas de los docentes de la modalidad ADI-UNEFM sobre el proceso de mediación pedagógica en sus ambientes virtuales de aprendizaje.

En el caso del ordenamiento conceptual y la teorización, se consideraron las siguientes orientaciones de Strauss y Corbin (2002):

(...) El ordenamiento conceptual es la clasificación sobre los acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para expresar un esquema explicativo de gran envergadura. Teorizar es el acto de construir (...) a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen relaciones (p.28)

De esta manera, la tarea de la investigadora se concentró en organizar los datos, aportados por los docentes, en categorías discretas (abstracciones) y descritas sobre la base de propiedades y dimensiones emergentes para más adelante, superando lo empírico, realizar la construcción de una imagen representativa con sentido lógico de todas las partes, componentes e interrelaciones de dichas categorías, en una estructura general de proposiciones sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad ADI-UNEFM.

Los hallazgos de la investigación, a partir del desarrollo de estos procedimientos, son reportados en el capítulo siguiente mediante los diagramas semánticos generados por cada categoría y evidencias de la narrativa de los informantes.

4.3. Rigor científico y consideraciones éticas

De acuerdo con los planteamientos de Guba y Lincoln (1989), Ruiz e Ispizua, (1989), Ruíz (1998), Franklin y Ballau (2005), Mertens (2005) y Hernández, Fernández y Baptista (2010), y Coello (2010), el rigor científico estará orientado por los criterios que permiten evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo, a saber:

Credibilidad: Se refiere a la fidelidad y respeto en la captura completa y profunda del significado aportado en las descripciones hechas por los actores sociales como informantes claves involucrados en el estudio. Para procurar este criterio en el desarrollo de esta investigación, fue necesario presentarle a estos participantes, la transcripción de sus testimonios y la interpretación hecha por la

investigadora a los fines de obtener el consentimiento sobre la información que tomada en cuenta para los hallazgos de la tesis doctoral. Así mismo, todos los datos se consideraron como importantes para el estudio, incluso aquellos que pudieran contradecir las concepciones particulares de la investigadora.

Transferibilidad o aplicabilidad de resultados: Tiene que ver con las orientaciones sobre la idea general del problema y las propiedades de los hallazgos de la investigación que podrían aplicarse en contextos distintos, sin ser entendidos como generalizaciones universales. En este trabajo se trató de cumplir con el criterio, resaltando en discurso escrito del informe, las características referidas al abordaje del objeto de estudio en el contexto de la investigación, apuntando a situaciones que puedan ser reconocidas por los lectores, especialmente docentes, como comunes en instituciones educativas universitarias que implementan modalidades apoyadas en ambientes virtuales de aprendizaje.

Dependencia: Se relaciona con la consistencia lógica del proceso de investigación. Aquí se atendió a este criterio mediante la aportación de evidencias y la documentación de argumentos sobre la toma de decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas realizadas durante la planificación y desarrollo de la tarea investigativa. Por otra parte, se procuró alcanzar la dependencia, evitando que las creencias y opiniones particulares de la investigadora acudieran directamente al establecimiento de conclusiones previo al análisis de los datos aportados por los docentes que participan como informantes claves, para no afectar en consecuencia, la coherencia y sistematización de las interpretaciones de dichos datos.

Confirmabilidad: Alude a la posibilidad de acceder a las evidencias de los datos originales y las condiciones sobre el rastreo de la

información y sus fuentes. En la tesis doctoral, se garantizó el almacenamiento de los audios y registros textuales en archivos específicos de manera digital y con sus duplicados, tanto en dispositivos CD y pendrive, como en un servicio web de disco virtuales, a los fines que puedan ser accesibles por la investigadora (u otro investigador autorizado por los informantes claves) cuando se requiera.

Consideraciones éticas: Acudiendo a los aportes de Gastaldo y McKeever (2000), respecto a este aspecto del nivel técnico en el planteamiento metodológico, la investigación cualitativa, debe ser constituida por un constante proceso autorreflexivo sobre aquello que los métodos elegidos pueden suscitar en los seres humanos durante el proceso. En este sentido, González (2002) sugiere explicitar:

a) El valor social: Los resultados de esta investigación y el corpus teórico generado constituyen un aporte al ámbito científico ligado a la educación, dada la visión integradora y representación de los significados consensuados sobre lo que ocurre institucionalmente con la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM,

b) Validez científica: Se procuró la atención a los criterios de rigurosidad antes descritos.

c) Selección equitativa de sujetos: La escogencia de los informantes claves se caracterizará por una participación voluntaria de personas involucradas con la modalidad *blended learning* de la UNEFM y atendió a razones estrictamente relacionadas con las interrogantes de la investigación.

d) Proporción favorable de riesgo-beneficio: En el primer encuentro, se presentó a los participantes, todos los aspectos básicos de la investigación de manera que pudieran perfilar sus aportes y

reconocieran la buena fe de la investigadora respecto al uso de la información.

e) Consentimiento informado: Se hizo saber a los informantes claves los propósitos de cada encuentro, el procedimiento a seguir y lo que se realizaría con la información aportada. Este consentimiento quedó registrado de manera escrita.

f) Condiciones de diálogo auténtico: Durante los encuentros dialógicos entre la investigadora y cada uno de los informantes claves con motivo de la entrevista, se llevó a cabo una conversación respetuosa entre pares, que compartieron intereses especiales y diferencias de criterios respecto al tema en cuestión.

g) Evaluación independiente: Se procuró la lectura de los hallazgos y revisión de las interpretaciones por personas cercanas al tema, que están afiliadas al estudio, de manera que se verificara que el reporte está exento de prejuicios o tratos inapropiados a los seres humanos involucrados. En este caso la revisión fue hecha por la ex coordinadora de la modalidad ADI-UNEFM, la actual jefe de la Unidad Académico de ADI-UNEFM y el jefe de la Unidad de Diseño, todos ellos docentes de la UNEFM.

h) Respeto a los sujetos inscritos: Se garantizó el anonimato, la confidencialidad, la reserva en el manejo de alguna información con la que el sujeto participante no estuviera de acuerdo en utilizarse y la posibilidad de retirarse del estudio cuando así lo considerara.

MOMENTO IV

*Las palabras salidas del universo
existencial del hombre vuelven a él
transformadas en modo de acción del
mundo.
(Martín Barbero)*

VERSIÓN INTERPRETATIVA DE LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Descripción general sobre la organización de los hallazgos

Para dar paso a la descripción e interpretación de los hallazgos en este trabajo, es sumamente importante rescatar, las inquietudes que condujeron al diseño de la investigación, especialmente aquellas que se relacionan con la problemática y los propósitos, para con ello, no perder la concentración en el fenómeno social indagado.

Al respecto, el recorrido realizado como investigadora en el marco de este trabajo me permitió caracterizar, desde una dialéctica global y local, la situación problemática asociada al fenómeno de la mediación pedagógica que ocurre en los ambientes virtuales de la modalidad semipresencial (tipo *blended learning* o *b-learning*) que se implementa en la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), y cuya denominación institucional la identifica como “Aprendizaje Dialógico Interactivo” (ADI). Aquí, debo acotar que en el discurso del trabajo hago alusión a este contexto, bajo la referencia de ADI-UNEFM.

En la parte inicial de este recorrido acudí, entre otras cosas a:

a) La perspectiva de algunos actores sociales involucrados con la Coordinación de la modalidad ADI-UNEFM, b) Los planteamientos que hacen diversos referentes teóricos vinculados a la temática de la mediación pedagógica, que hacen énfasis en la educación universitaria y las modalidades de estudios emergentes caracterizadas por la

influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en dicho contexto, y c) La reflexión sobre las inquietudes provenientes de mi propia experiencia en el ámbito de las modalidades emergentes con TIC y como docente de la UNEFM; todo lo cual, me advirtió sobre los vacíos epistemológicos en torno al fenómeno de la mediación pedagógica virtual, en especial por la presencia de propuestas aisladas sobre el tema, que sobreponen lo tecnológico ante lo didáctico, acudiendo a una visión más tecnocéntrica que agota las concepciones al respecto.

Más específicamente, este encuentro con diversos referentes, reveló la necesidad de una comprensión más profunda de la mediación pedagógica virtual en el contexto de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM, en términos de los significados que sus actores sociales le atribuyen, y atendiendo especialmente al hecho de que dicha modalidad constituye un caso único de aplicación formal respecto al resto de las instituciones universitarias que hacen vida en el Estado Falcón.

En este orden de ideas, son éstos los cuestionamientos referidos a la situación problemática y que motivan la investigación: ¿Qué rasgos definen a la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM?, ¿Qué conceptos subyacentes se encuentran relacionados con la mediación pedagógica virtual, según las experiencias descritas por los actores sociales involucrados en la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM?, ¿Qué significados le atribuyen los actores sociales, de la modalidad *b-learning* ADI-UNEFM, a la mediación pedagógica virtual?, ¿Qué teoría puede generarse sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*?

Para dar respuesta de manera integral a tales interrogantes, la intencionalidad investigativa de esta Tesis Doctoral es comprender la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*. Todo

esto desde un abordaje ontológico, epistémico y metodológico, que caracterizan a este estudio como una investigación sustentada en el paradigma interpretativo, enmarcada en un enfoque cualitativo, cuya perspectiva plural metodológica, ha permitido asumir, de manera complementaria: el estudio de caso, la fenomenología y el enfoque de la teoría fundamentada.

En este capítulo, se presentan los hallazgos del trabajo de campo, como producto de un proceso intelectual, complejo y creativo, orientado por el análisis e interpretación de los datos cualitativos provenientes de las descripciones (narraciones) realizadas por actores sociales de la modalidad ADI-UNEFM, durante una serie de entrevistas, sobre sus experiencias de mediación pedagógica en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). De esta manera, las interpretaciones, reflexiones y construcciones realizadas por mi implicación subjetiva como investigadora, durante el proceso analítico de la información aportada por tales actores, se entienden aquí como la socialización intersubjetiva de resultados obtenidos en dicho trabajo.

Es importante destacar que para el diseño y desarrollo general de la investigación se asumió de forma integral, el modelo constructivista de Charmaz (2007) correspondiente a la tradición metodológica de la teoría fundamentada (TF) que se tradujo en la ejecución de cuatro macroprocesos o fases: a) El diseño de la investigación, b) La recolección de la información, c) El análisis de la información y d) La generación de la teoría.

Puntualmente, este capítulo, alude al tercer macroproceso (Análisis de la información) de la TF, y presenta los hallazgos obtenidos durante su ejecución con la aplicación de las estrategias de comparación constante y muestreo teórico, y de los procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002), que orientaron el análisis de

tipo inductivo correspondiente, mediante: a) La codificación abierta (Fragmentación de los datos en fragmentos o unidades de significados, y el establecimiento de etiquetas o códigos para denominar conceptos, subcategorías y categorías), b) La codificación axial (Establecimiento de relaciones entre categorías) y c) La codificación selectiva (Reducción, integración y refinamiento de categorías).

La presentación de los hallazgos de la investigación, que permitieron la comprensión del fenómeno mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*, requiere como antesala, la descripción general de los procedimientos básicos y algunos elementos claves del análisis de tipo inductivo sustentado por el método de la teoría fundamentada (TF), que tuvieron como referencia: a) Las orientaciones metodológicas propuestas por Glaser y Strauss (1967), Glaser (1978); y, Strauss y Corbin (2002), vinculadas a la sensibilidad teórica (*theoretical sensibility*), como esa capacidad de pensar los datos en términos teóricos; y b) El argot tradicionalmente utilizado en la TF, respecto a la terminología específica utilizada para identificar los niveles conceptuales de abstracción de los datos cualitativos: conceptos-indicadores, subcategorías, categorías orientadoras y categoría central.

En este sentido, el *concepto-indicador* se entiende aquí como una representación abstracta de un acontecimiento, incidente significativo, objeto o acción/interacción, que se ha identificado como sustantivo y significativo en los datos y, al cual, se le ha asignado una etiqueta concreta, rótulo o nominación particular (*código*), a partir de la imagen o significado que evoca, o de lo que sugiere el contexto en el que está inmerso.

La *subcategoría* es la integración, ordenación y clasificación de conceptos-indicadores, que he realizado marcando el establecimiento de las relaciones entre ellos; atendiendo a similitudes (y diferencias) en

sus propiedades y/o características esenciales, para lograr abstracciones conceptuales de alto nivel de significado. En otras palabras, proponen la organización relacional de los conceptos-indicadores.

La *categoría orientadora (o descriptiva)*, constituye un entramado conceptual de subcategorías que concentran, en un más alto nivel de abstracción, información diversa, con afinidad hacia el fenómeno en estudio, refiriéndose especialmente al cómo, cuándo, dónde y por qué de dicho fenómeno.

La *categoría central (o medular)*, en este caso, cumple con la función de integración y densificación de la teoría, a partir de la comprensión del fenómeno social de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*.

Con el proceso de análisis inductivo en este trabajo, se generaron inicialmente ciento once (111) códigos, que luego se fueron revisando, combinando y sintetizando con el método de comparación constante, hasta lograr concretar definitivamente treinta y siete (37) conceptos-indicadores, ocho (08) subcategorías, tres (03) categorías orientadoras y una (01) categoría central.

En la figura 8, se ilustran los niveles de abstracción conceptual y la forma cómo emergieron los conceptos-indicadores (códigos), las subcategorías, las categorías orientadoras y la categoría central, en el procedimiento de análisis inductivo basado en el método TF.

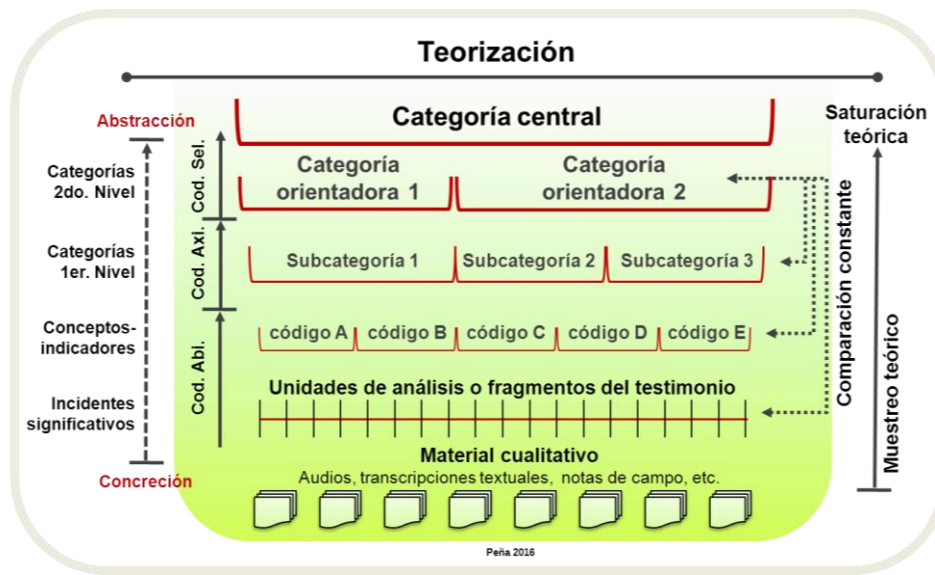


Figura 8. Proceso de análisis inductivo y niveles de abstracción de las categorías emergentes.

Como puede verse, los conceptos-indicadores (códigos) son entonces, las unidades básicas de análisis en este estudio y se definen como unas categorías de orden más sustantivo, al reconocerse como las más cercanas al plano empírico del contexto de investigación; y por tanto son las de menos nivel de abstracción, de todos los hallazgos obtenidos. Las subcategorías son categorías teóricas de primer nivel, más abstractas que los conceptos-indicadores, y a su vez, más específicas que las categorías orientadoras (categorías de segundo nivel).

Como señala Jones, Manzelli y Pecheny (2004), las categorías orientadoras y las subcategorías tienen un nivel más alto de generalidad y abstracción conceptual, que el material cualitativo que ha sido analizado desde el plano empírico que aporta directamente los datos en cuestión.

La categoría central, por su parte, posee el nivel mayor de abstracción al brindar una organización conceptual profunda que permite la comprensión del fenómeno en estudio.

Para identificar estos elementos, en el texto de este capítulo, se utilizaron las comillas para destacar, en sus primeras menciones, la nominación dada a todos los tipos de categorías, incluyendo los conceptos-indicadores (códigos). El estilo subrayado, se aplicó para señalar la presencia de alguna propiedad o característica de interés dentro de las unidades de significado (o fragmentos de testimonio) provenientes de las voces (narrativas) de los actores sociales de la modalidad ADI-UNEFM que fueron entrevistados.

Es importante señalar, que el cuerpo discursivo resultante de este capítulo, presenta de manera intercalada, unidades de significados o citas de fragmentos de testimonio, entre las interpretaciones realizadas, lo que deja constancia del acercamiento que tuve como investigadora al escenario natural de la realidad en estudio, en el cual fue posible entrevistar a un total doce (12) informantes claves: Diez (10) docentes denominados como IC1 al IC10, y dos (02) estudiantes como IC11 e IC12. De esta manera, cada unidad de significado, pudo identificarse con una marca especial formulada de la siguiente manera: La denominación dada a cada informante (ICnº) seguido de coma, por el número asignado al fragmento del testimonio en el documento de transcripción de la entrevista. Así, por ejemplo, la marca (IC7, 7:42) se refiere al informante clave número siete (7), cuya transcripción se encuentra en el documento primario siete (P7), específicamente en el fragmento cuarenta y dos (42).

También se suman al texto, una serie de figuras, como muestra de la organización previa de los elementos definatorios de la categoría central. Específicamente, la figura de la categoría central integra las relaciones directas e indirectas en categorías y subcategorías, y en las figuras de las subcategorías, se visualizan diagramas conceptuales con

la presencia de los conceptos-indicadores involucrados y sus respectivas relaciones.

Específicamente en los diagramas de las subcategorías, cada uno de los conceptos-indicadores (códigos) se encuentran acompañados de dos números encerrados entre símbolos llaves, cuya nomenclatura identifica: la cantidad de citas o unidades de significado que le hacen referencia (fundamentación) y la cantidad de relaciones establecidas con otros conceptos (densidad), lo que permite, en términos cuantitativos, reconocer la proximidad de tales conceptos respecto a la subcategoría, al momento de darles prioridad en el análisis. Por ejemplo {12,4} indica que el concepto indicador en cuestión tiene una fundamentación de doce (12) citas y una densidad de cuatro (04) relaciones con otros códigos.

Es importante destacar, que todos los hallazgos se presentan a los lectores en un orden de mayor a menor abstracción, distinto al proceso de análisis por el cual emergieron, para ayudar así con su comprensión, a través de un hilo descriptivo orientado de la siguiente manera: Aproximaciones sobre la categoría central, y descripciones sobre las categorías orientadoras, subcategorías y conceptos-indicadores.

Los hallazgos de la investigación y sus interpretaciones

La categoría central: “Mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

El análisis generado inductivamente tal como expliqué, permitió develar y denominar a la “Mediación virtual en la modalidad semipresencial”, como la categoría central, que desde la perspectiva interpretativa de esta investigación, sirve para comprender el fenómeno social de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*, atendiendo a la intencionalidad investigativa de esta Tesis Doctoral y teniendo como contexto del estudio empírico a la modalidad ADI-UNEFM.

En este sentido, las interpretaciones hechas a la información aportada por los actores sociales de ADI-UNEFM, que participaron en esta investigación como informantes claves, permiten entender de manera aproximada, a la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como una relación compleja de intervención docente que se asocia con la configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje en una modalidad de estudios tipo *b-learning*.

Esta mediación se pone de manifiesto con el acompañamiento del docente como un facilitador/mediador a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), la resolución compartida de conflictos, la comunicación mediante pautas y contenidos, y el encuentro de los actores para el empoderamiento del conocimiento, durante el desarrollo de un proceso educativo apoyado en el diseño educativo de ambientes virtuales, el uso de la tecnología como mediadora y la propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje.

De acuerdo con las experiencias descritas por los informantes claves, la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se desarrolla con una dinámica integral comunicativa entre los actores sociales del proceso educativo, el contenido educativo interactivo y los diferentes ambientes de aprendizaje apoyados en las TIC. Más específicamente, es un proceso dialógico que se caracteriza por el aprovechamiento crítico de las TIC (eje instrumental), la interactividad pedagógica (eje cognitivo), el fomento de la metacognición (eje metacognitivo) y la generación de un clima socioafectivo positivo que promueve motivación y la construcción social del aprendizaje (eje actitudinal) en una modalidad semipresencial tipo *blended learning*.

Por otra parte, se apuntan situaciones puntuales que potencian el proceso de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como son una formación y actualización permanente sobre modalidades de estudio mediadas por TIC, y la manifestación de una actitud resiliente por parte del docente mediador hacia la modalidad *blended learning* en cuestión.

Desde estas aproximaciones conceptuales, la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se comprende entonces como un constructo complejo que puede caracterizarse desde el despliegue de tres (03) categorías orientadoras que han emergido a partir de la información obtenida en el plano empírico y que se han refinado durante el procesamiento analítico inductivo y la interpretación intersubjetiva de los significados atribuidos a este fenómeno social de mediación. Estas categorías son: a) Las “Representaciones conceptuales”, b) La “Dinámica integral comunicativa” y c) Las “Situaciones potenciadoras”.

En la figura 9, se visualiza el diagrama de la red conceptual correspondiente a la categoría central, en la que se presentan, tanto las

categorías orientadoras como las subcategorías en forma relacionada. Las líneas continuas describen allí, la relación directa entre las categorías orientadoras y sus subcategorías, y las líneas discontinuas, las relaciones indirectas entre subcategorías y entre concepto-indicadores con la categoría central.

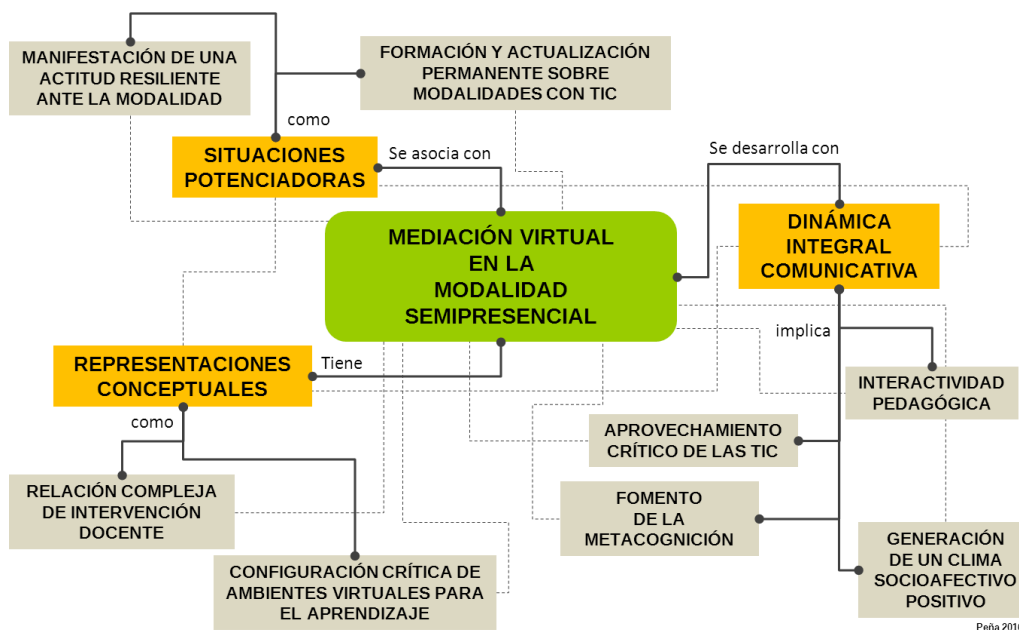


Figura 9. Diagrama de red conceptual sobre la mediación virtual en la modalidad semipresencial.

1. Categoría orientadora: “Representaciones conceptuales de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

Las “Representaciones conceptuales” aluden a la forma cómo los actores sociales de la modalidad semipresencial ADI-UNEFM, definen a la mediación virtual en este contexto.

Estas representaciones conceptuales de la categoría central emergieron desde el planteamiento de inquietudes sobre qué significados y definiciones explican a la mediación virtual en la modalidad semipresencial ADI-UNEFM, y denotan la concreción de una construcción personal de cada informante clave que se suma, desde

estas interpretaciones, a una construcción del social a partir de las coincidencias y relaciones que establecen de forma práctica un consenso intersubjetivo. Este consenso, se considera aquí una producción intelectual y creativa de la investigadora, que tiene como fuente las narrativas de los informantes claves.

Se destaca en este particular, que las participaciones en el diálogo de las entrevistas no manifestaron una reproducción mecánica o memorizada sobre el fenómeno en estudio, lo cual constituye una situación importante para el análisis de los significados atribuidos por los actores sociales de la modalidad semipresencial y el reconocimiento de la mediación virtual como un constructo teórico y no como un concepto definitivo, agotado o colectivamente dirigido.

Específicamente, para llegar a develar esta categoría, el foco de atención durante el desarrollo de las entrevistas, lo constituyeron las respuesta a interrogantes como las siguientes: ¿Qué significa para usted la mediación en el desarrollo de la modalidad ADI-UNEFM?, ¿Qué es la mediación en los ambientes virtuales de aprendizaje de esta modalidad?, ¿Cómo puede definirse esta mediación?, ¿Qué otro(s) término(s) podría(n) asociarse al de esta mediación?.

Al respecto, se distinguió una variedad de nociones sobre la mediación virtual en la modalidad semipresencial que, mediante el proceso de interpretación, pudo conciliarse en dos subcategorías: “Relación compleja de intervención docente” y “Configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje”. Las interrelaciones de la categoría “Representaciones conceptuales” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial” puede observarse en la figura 10.

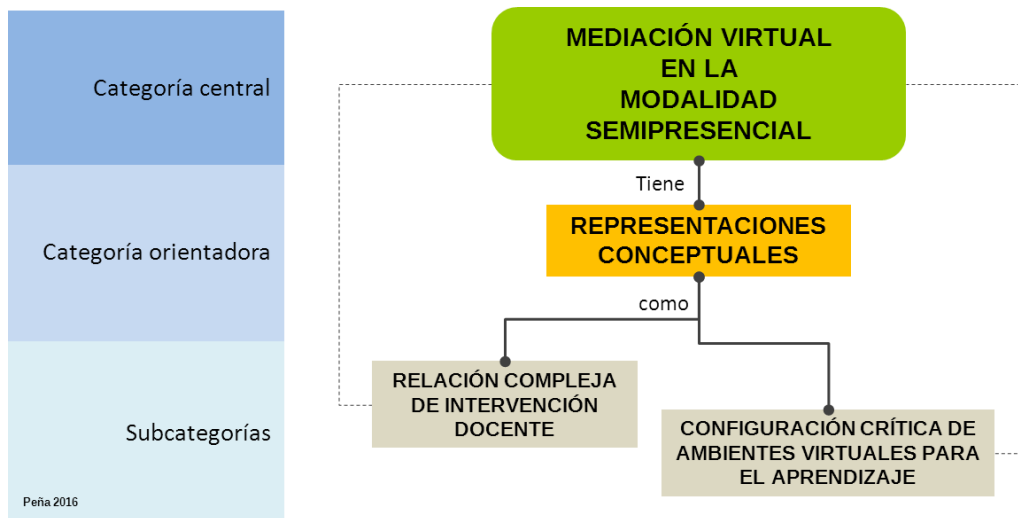


Figura 10. Interrelaciones de la categoría “Representaciones conceptuales” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

1.1. Subcategoría: “Relación compleja de intervención docente”

En esta primera subcategoría, se devela a la mediación virtual en la modalidad semipresencial como una actividad de intervención, en el proceso de aprendizaje, principalmente ejecutada por el docente pero no de su exclusiva responsabilidad, dado la complejidad aportada por las interrelaciones dinámicas entre los participantes, los materiales y recursos educativos compartidos y las tecnologías de información y comunicación (TIC) involucradas. En este sentido, la intervención docente se destaca como un asunto de corresponsabilidad hacia el aprendizaje, donde éste participa asumiendo un liderazgo especial para la propuesta de actividades de aprendizaje y la gestión en línea de los encuentros educativos, con la consideración de una cuota variada de atención en la presencialidad.

Así la intervención del docente se hace compleja, no solo por la diversidad y emergencia de espacios flexibilizados y mediatizados por las TIC para los encuentros educativos, sino por la transformación de su

rol tradicional de transmisor de información como fuente principal de conocimiento, a la de mediador del aprendizaje con la organización y gestión de su participación con y entre otras fuentes. Algunos de los estudiantes y docentes entrevistados, revelan una distinción al respecto, a partir de su experiencia en la modalidad ADI-UNEFM.

(IC11, 11:8) Ya los profesores deben cambiar del rol tradicional a un rol más de organizar la actividad para que trabajemos o hagamos tareas en equipo, que busque videos explicativos o que los haga y suba a internet, para así nosotros poder consultarlos cuando queramos y usar más el tiempo presencial en las prácticas. Hay docentes de Inglés que lo han hecho así con nosotros y ha sido muy buenos, pero otros simplemente nos pasan las guías, una que otras prácticas y después nos piden un trabajo escrito o hacen una evaluación oral. Afortunadamente, son pocos los que me han dado clase tan tradicional, por eso pienso que los docentes deben ser innovadores aprovechando las tecnologías, el celular, todo.

(IC10, 10:17) Implica ser un docente integral, un docente que no solamente es capaz de enfrentar un reto dentro de los que es la enseñanza de adultos, dentro de un aula de clase, sino un reto de formación tanto en el uso de las TIC, como en cómo llevarlos... cómo manejar esas herramientas, qué tengo yo dentro de ese uso de las TIC, cómo llevar estas herramientas para poder llegar a los estudiantes y que ellos se sientan comprometidos con ese proceso de aprendizaje. ¿De qué manera?, bueno, fomentando en ellos esa motivación para que ellos puedan también manejar estas TIC y puedan llevarse ese proceso educativo de una forma eh... de una forma que nos... que ellos se sientan... ¿verdad? eh... estimulados, que ellos se sientan apoyados por su profesor mediador.

Éstas y otras afirmaciones, analizadas con el método de comparación constante, permitieron caracterizar a la subcategoría “Relación compleja de intervención docente”, con la integración de los siguientes los conceptos-indicadores: “Acompañamiento docente a través de las TIC”, “Resolución compartida de conflictos”, “Comunicación mediante pautas y contenidos”, y “Encuentro para el empoderamiento del conocimiento” por parte de los actores sociales de la modalidad semipresencial. En la figura 4, se visualizan las relaciones entre estos conceptos-indicadores.

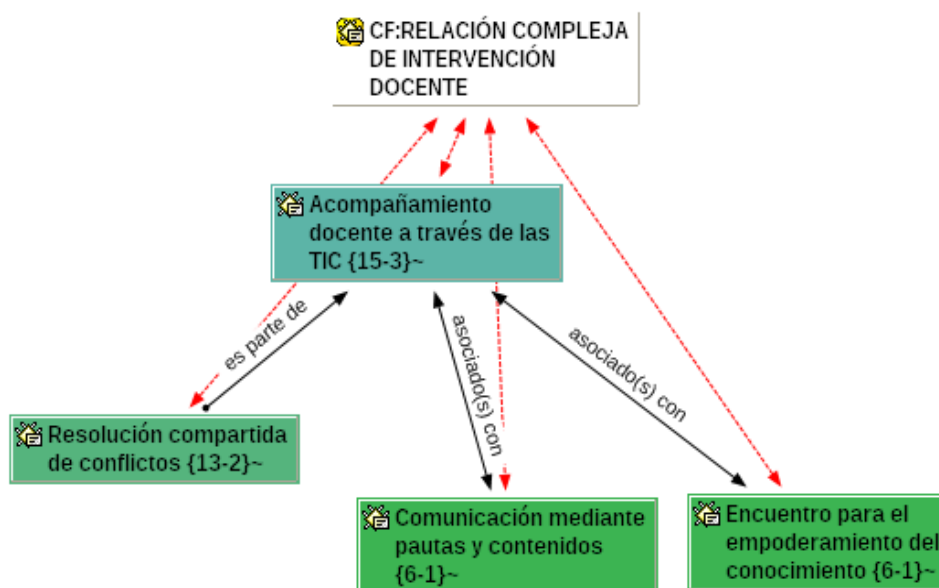


Figura 11. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Relación compleja de intervención docente”.

Como puede verse en la figura 11, el concepto-indicador más fundamentado o con mayor número de referencias en las narrativas de los informantes claves, es el “acompañamiento docente a través de las TIC”, por tanto, la mediación virtual en la modalidad semipresencial entendida como una relación compleja de intervención docente, se caracteriza entonces, por este tipo de acompañamiento.

En este particular, uno de los docentes que participó como informante, señaló que:

(IC6, 6:22) La mediación vendría siendo el acompañamiento que le podemos dar al estudiante para definir la progresión en la revisión de todos esos contenidos de aprendizaje, en la comprensión apropiada de esos contenidos como parte de la aplicación posterior en un contexto real y que permitirá fortalecerla el hecho de la puesta en práctica de cada uno de esos conceptos.

Este acompañamiento docente a través de las TIC, está marcado por una relación de cercanía que se encuentra destinada a ayudar cognitivamente al estudiante en: el abordaje progresivo de los

contenidos, la ejecución práctica y la procura de su desempeño en un contexto real de aplicación donde pueda consolidar su aprendizaje.

En esta relación compleja de intervención, las interpretaciones realizadas hasta ahora, señalan que este acompañamiento del docente a través de las TIC, se da en dos momentos: Primero para revisar la planificación educativa propuesta en el ambiente virtual y establecer, junto con los estudiantes, un orden lógico que guiará el abordaje de los temas y, segundo, para llevar a cabo, actividades de aprendizaje en línea y presenciales, orientadas a la indagación, la reflexión crítica, el ensayo, la práctica guiada e independiente, y la construcción de conocimientos en contextos de desempeño vinculados a la formación profesional correspondiente.

Otros de los significados atribuidos por los actores sociales entrevistados al proceso de intervención del docente, desde el concepto-indicador acompañamiento, tiene que ver con el apoyo de las tecnologías para llevar a cabo la comunicación virtual que caracteriza a este tipo de relación con sus estudiantes. Tanto docentes como estudiantes, reconocen este aspecto como vital en la mediación virtual de la modalidad semipresencial. En los siguientes fragmentos o unidades de significado, se revelan dichas apreciaciones:

(IC4, 4:6) ADI para mi es una modalidad en la que prevalece la comunicación virtual, la interacción en línea que tengamos entre cada uno de los participantes activos, yo creo que siempre debe estar en constante un seguimiento entre el tutor y los estudiantes, no abandonarlos, por el hecho que estemos en una modalidad con una parte virtual no significa que vamos a plasmar los contenidos allí y ya, sino que debe existir siempre nuestra presencia en los salones y por Internet, estar revisando, responder las preguntas de los estudiantes, cualquier cosa que ellos propongan nosotros, por decirlo así, darles pie, seguimiento, es decir, apoyar cada una de las cosas que ellos hagan para su aprendizaje, mediar... o sea, siempre acompañarlos dentro y fuera del aula virtual.

(IC11, 11:28) O sea, me parece que algo importante en esa mediación del docente es que interactúa en línea con los estudiantes, sobre todo

en la parte virtual para que uno no se sienta solo en internet, en el ambiente en línea, sino que está allí presente, además que se mantenga el diálogo con los foros, los chats, en los blogs y ojalá se pudiera con conferencias, esas videoconferencias donde se explica y se conversa, preguntas, etc.

(IC6, 6:40) bajo la modalidad ADI la presencia del docente es fundamental debido a que debe existir un agente que fomente el aprendizaje, esas características sabemos que las puede reunir el recurso de aprendizaje, sin embargo, ¿cómo constatamos ese aprendizaje o cómo validamos que el estudiantes esté adquiriendo o esté comprendiendo apropiadamente esa experiencia de aprendizaje?, entonces el facilitador digamos que es un agente fundamental como mediador, como articulador de todo este equipo que forma parte de la experiencia de aprendizaje, entonces digamos que, dentro de todos estos agentes que te nombré hace un momento, el facilitador es fundamental, es en realidad el director de la orquesta, aunque sabemos que el estudiante es el epicentro a quien nos debemos y a quien finalmente nosotros debemos promover y constatar que ha comprendido de manera apropiada todo el aprendizaje que nosotros de alguna manera, debemos generar tanto presencial y, sobre todo, con la interacción virtual o en línea que es más complejo

Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente a través de las TIC, se denota como la presencia frecuente del docente en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) y su interacción en línea con los estudiantes, mediante el diálogo permanente, desarrollado principalmente, con el uso de herramientas comunicativas como: el foro, el chat, el blog, la videoconferencia, entre otros.

En este punto es importante destacar que, los informantes claves, al referirse a la mitigación del sentimiento de soledad en los ambientes virtuales de la modalidad semipresencial, este acompañamiento se plantea como un concepto-indicador que perfila dos tipos de presencia; una presencia simbólica soportada en los recursos educativos y el diálogo de los participantes a través de herramientas en línea dispuestas por los servicios de red (principalmente Internet), con los que funciona la plataforma de teleformación de la universidad (presencia virtual); y una presencia tangible (presencia física) que se da con los encuentros dialógicos de los actores sociales en salones de

clase y laboratorios tradicionales, pertenecientes a la infraestructura física de dicha institución.

En el mismo orden de ideas, el acompañamiento docente apoyado en las TIC, tiende a tratarse como sinónimo de mediación virtual, sin embargo, las interpretaciones apuntan a que, es la relación con todos los conceptos-indicadores, lo que en realidad le atribuye el carácter de similitud.

Esta vinculación entre los conceptos-indicadores de la subcategoría relación compleja de intervención docente, a la que se hace referencia, insiste en la relación de ayuda, no solamente del docente hacia el estudiante, sino que considera la participación otros actores sociales en la resolución de situaciones conflictivas generadas por la necesidad de aprendizaje y aquellas emergentes de la interacción en línea, durante el desarrollo de proceso educativo en la modalidad semipresencial. Al respecto, los estudiantes entrevistados, expresan que:

(IC12, 12:32) Pudiera entenderse como mediación virtual... esa manera de... o la forma cómo los profesores llevan a cabo la enseñanza pero organizada en la plataforma, con todos los recursos de Internet que le puedan a uno como estudiante dar para aprender. Es una especie de relación con el estudiante para irlo llevando poco a poco al aprendizaje y ayudarlo... bueno, la mediación para resolver conflictos que se presenten con el tema, claro usando lo tecnológico, entrando al aula virtual, proponiendo actividades, conversaciones grupales por los foros o el chat. La mediación, creo yo que en lo virtual debe ser la organización y la ayuda para resolver problemas de Internet también con el apoyo del personal de la plataforma ADI.

(IC11, 11:30) La mediación es un proceso que debe llevarlo a cabo el docente, sin embargo, dependiendo de cómo sean las actividades, pudiera ser que en algún momento, el estudiante también hagamos las veces de un docente. De todos modos veo que quien interviene siempre para motivarnos al aprendizaje es la persona que prepara todo para la clase. Entonces profe, involucrados estamos todos; los docentes, los estudiantes, los temas, la tecnología, la universidad con encargados de ADI que nos ayudan muchas veces cuando no podemos subir o montar un trabajo por la plataforma por ejemplo. Es decir, que todas las

personas que ayudan al estudiante para su aprendizaje participan en esa educación... éste... mediación.

A partir de esto, la “resolución compartida de conflictos”, como parte del acompañamiento docente apoyado en las TIC, se define como un proceso social de organización de ayudas cognitivas en línea, orientadas a motivar el logro de diversos aprendizajes y la solución de situaciones emergentes que los afectan o limitan. En este sentido, se alude al reconocimiento del estudiante y el contenido como las partes de un conflicto cognitivo, y donde la posición del docente se establece en lugar protagónico intermedio en el que, no interrumpe ni se ubica como una barrera, sino que desde el ambiente virtual, extiende las posibilidades y prepara las condiciones para el acercamiento, comprensión e influencia mutua entre dichas partes, promoviendo el diálogo y facilitando herramientas para su interacción.

(IC6, 6:13) mediar, ¿verdad?, poner a las partes del conflicto, que en este caso serían el grupo de estudiantes y el contenido, inclusive poniendo como parte el escenario de aprendizaje; el mismo entorno de aprendizaje, para los estudiantes, puedan de manera autónoma llevar ese aprendizaje de la mejor manera.

(IC12, 12:20) Me refiero a que el profesor debe mediar ayudando a que los estudiantes comprendan los temas y resuelvan sus conflictos sobre esto, a veces también las discusiones entre nosotros cuando se presentan, los mediadores que son los docentes, deben intervenir o ponerse en el medio de la situación y proponer todo lo necesario para el aprender

Interpretando este hecho, el conflicto cognitivo se genera inicialmente por la distancia referida al nivel de dominio del estudiante sobre el conocimiento en cuestión; y la poca coincidencia entre los significados originales del conocimiento propuesto por el docente y los conocimientos actuales del estudiante.

Los informantes claves también asumen la organización del ambiente virtual, como parte del conflicto cognitivo, al constituirse en un componente del proceso educativo que exige la promoción de la

autogestión del aprendizaje, como producto de una relación crítica de ayudas cognitivas basadas en el andamiaje, en la que el docente provee muchas ayudas en las primeras etapas de abordaje de los contenidos y progresivamente las va minimizando para dar paso a la autonomía del estudiante en la toma de decisiones sobre la forma cómo lograr la construcción del conocimiento con las herramientas provistas y las habilidades potenciadas. En los siguientes fragmentos de los testimonio de algunos de los informantes claves, se destacan parte de estas propiedades.

(IC11, 11:16) La mediación....bueno....la mediación vendría a ser ese proceso o esa... digamos... acción de que el docente intervenga o prepare todo para ayudar al estudiante en su aprendizaje. En la modalidad ADI debería ser tanto a nivel presencial como a distancia por internet. En otras palabras profe, que disponga de actividades educativas que tengamos que participar individual y en grupo pero más por el aula virtual para que sea innovador. Además, es importante que la mediación sea buena en línea, para que no necesariamente haya que ir a una sede todos los días sino tener la posibilidad de aprender a nuestro ritmo.

(IC5, 5:40) uno puede colocar en una unidad temática un estudiante y le puede decir: bueno en este caso, tú vas a hacer como el coordinador, bueno viene a ser como el mediador, tú vas a hacer el encargado de velar por el aprendizaje o por el desarrollo de tus compañeros en este caso, en esta unidad temática. Entonces, en esa oportunidad también el estudiante que estudia en ADI, valga la redundancia, ellos pueden también desarrollar esa parte de cómo utilizar las tecnologías en la vida real para enseñar. En ese caso, por supuesto, hay que tomar en cuenta las características del estudiante que va a cumplir el rol de mediador; que realmente tenga cierto dominio de las herramientas que se están empleando, del contenido, ayudarlo a prepararse y por supuesto, tampoco es que se le va a dar toda la responsabilidad, el profesor sigue estando presente allí también como mediador para verificar su actuación en este caso.

La resolución compartida de conflictos, en este caso, también se da cuando el docente impulsa el protagonismo del estudiante en la mediación virtual de la modalidad ADI, procurando el desempeño de sus roles como estudiante mediador y como estudiante organizador de eventos, cuyas actuaciones se caracterizan por la posibilidad de asumir

en momentos particulares, la coordinación de actividades, moderación de las discusiones u otras relaciones de liderazgo similares, todas con el apoyo de las TIC y teniendo como espacio de encuentro privilegiado al ambiente virtual de aprendizaje.

En la primera figura, le corresponde al estudiante procurar el aprendizaje de sus compañeros, para lo cual el docente le brinda unas pautas básicas que le permitan desarrollar este rol y le apoya con su asesoría en el momento que lo requiera durante el desempeño de tales funciones. En la segunda, se encarga de preparar contenidos claves, orientar las actividades para el trabajo en equipo, motivar a los compañeros y gestionar la logística que permita la participación de otros actores de interés que puedan realizar aporte al aprendizaje. En este último caso, resulta importante involucrar a la comunidad.

Vista así, la intervención compleja del docente como subcategoría de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, plantea el rol del docente como mediador principal, con responsabilidades importantes asociadas a:

a) Promover la ayuda cognitiva en línea entre los mismos estudiantes, incluyendo su participación como mediadores, b) Gestionar el apoyo de otros actores sociales vinculados a la modalidad como el caso del personal adscrito a la Coordinación ADI-UNEFM, para la resolución de conflictos tanto de los temas o contenidos como de los referidos al uso de la tecnología involucrada en las actividades de aprendizaje; y, c) Provocar encuentros variados, tanto virtuales como presenciales, para aprovechar la información y los recursos compartidos en línea, en los que se impulse la toma de decisiones, inicialmente dirigidas por el docente y progresivamente consensuadas con los estudiantes, sobre la organización más conveniente de los

contenidos y actividades para el desarrollo de las capacidades colectivas e individuales.

Estas últimas consideraciones, apuntan a algunas de las propiedades que caracterizan al “Encuentro para el empoderamiento del conocimiento”, como un concepto-indicador de la intervención compleja del docente, cuyo significado tiene que ver con las posibilidades que éste actor social brinda para el intercambio de saberes entre él y sus estudiantes, y la promoción de la reflexión crítica sobre el contenido, como una forma de reconstruir el conocimiento, a partir del consenso entre las subjetividades que cada le cual aporta.

Tal como se muestra a continuación, este concepto- indicador emergió como código *in vivo* en la narrativa de algunos de los informantes claves y sugiere propiedades en común con el acompañamiento docente del que se ha venido hablando.

(IC7, 7:33) Bueno, la mediación en este caso es, yo lo veo así, un punto de encuentro entre el estudiante y mi persona como facilitador, en ese punto de encuentro hay un punto medio que en este caso está el conocimiento, y que ese conocimiento está textos, en libros, etcétera y que del cual ya yo tengo algo, una formación, tengo vamos a decirlo así, mi empoderamiento de ese conocimiento tengo inclusive hasta mis propias subjetividades de lo que es ese conocimiento, y yo entre mis subjetividades, ese empoderamiento que tengo con ese punto medio que está allí, yo debo en primer lugar motivar al estudiante para que acceda al punto medio que es el conocimiento que está allí, para que él a través de esas lecturas críticas reflexivas de las que hablábamos él pueda irse empoderando de ese conocimiento, crear sus propias subjetividades, crear sus propios significados de lo que es ese conocimiento y luego se debe dar el intercambio de esos saberes para cambiar su realidad para mejor.

Se destaca en este caso, al empoderamiento como la capacidad que los actores sociales de la modalidad semipresencial ADI-UNEFM tienen para compartir lo que saben individualmente, y llevar a cabo toma de decisiones y acciones específicas para reconstruir en colectivo esos significados, procurando en consecuencia, la construcción de

nuevos conocimientos, que puedan ser aprovechados en la transformación de la realidad en la que están inmersos, sobre la base de las necesidades reconocidas socialmente.

El docente se encarga de liderar acciones compartidas que procuran el logro del empoderamiento del conocimiento, y para su desenvolvimiento, gran parte de su labor de acompañamiento a través de las TIC, consiste en proponer encuentros dialógicos, en espacios virtuales, dedicados a la búsqueda de comprensión de las experiencias que cada uno tiene, en una especie de conjugación de intersubjetividades que desemboca en la construcción social del conocimiento.

En este sentido, las propiedades del empoderamiento que parecen aportarle relevancia a la intervención compleja del docente tienen que ver en primera instancia, con la intersubjetividad marcada por el intercambio de saberes, y que es explicada como la ubicación del conocimiento que tiene el docente como un punto de encuentro entre el conocimiento actual del estudiante y el conocimiento existente, del cual se harán nuevas construcciones.

Adicionalmente se perfilan, como propiedades de este concepto de empoderamiento, el fomento de la motivación del estudiante, las actividades de lecturas críticas reflexivas como elementos de ayuda a la comprensión de los temas, los consensos para la construcción del conocimiento como el resultado del diálogo, el aprendizaje recíproco en tanto aprenden estudiantes y docentes, y; la transcendencia del conocimiento con la puesta en práctica de lo aprendido para la transformación de significados y realidades.

Por otra parte, el proceso de interpretación realizado, sugiere que el acompañamiento docente a través de las TIC, tiene que ver también con la presentación oportuna de la planificación educativa, la

formulación de intencionalidades educativas como un horizonte de competencias a desarrollar por el estudiante, la indicación clara de las pautas para el abordaje de los contenidos, la descripción detallada de las instrucciones a seguir por el estudiante en cada una de las actividades y el uso de guías didácticas, presentaciones digitales, herramientas del ambiente virtual y otros recursos de Internet seleccionados críticamente, para proveer ayudas cognitivas a los estudiantes.

En este particular uno de los docentes, expresó:

(IC4, 4:20) Para mí la mediación es como la comunicación que se establece con los estudiantes, es decir, la forma en como yo establezco las instrucciones en cada una de las actividades, cómo explico a través de mis guías, de las presentaciones, de cada uno de los recursos que yo coloco en el aula virtual, la claridad en la que están establecidos, cómo los voy a evaluar, qué objetivos se persiguen con eso, cuáles son las competencias, y todas esas cosas que permitan ver con claridad lo que los estudiantes van a aprender con ellos.

(IC4, 4:24) Ajá, yo lo veo de esta forma: la forma en que se redacta el contenido, en que en cada una de las actividades están todas las instrucciones, como tengo los foros para responder a las dudas de los estudiantes, la manera como se cuadran las asesorías y todos esos aspectos que permiten aclarar ciertas cosas del manejo del aula virtual.

Como un concepto-indicador, la “comunicación mediante pautas y contenidos”, consiste en un tipo de relación comunicativa basada en la presencia simbólica de los participantes, donde el docente hace sentir su acompañamiento virtualmente con la presentación de la planificación propuesta y sus explicaciones e instrucciones en forma de un diálogo inmerso en los recursos educativos (guías didácticas digitales, presentaciones multimedia, páginas web, etc.) y herramientas (foro, chat, blog, videoconferencia, etc.) dispuestas en el ambiente virtual, y los estudiantes van siguiendo desde allí sus orientaciones para interactuar entre ellos, generar sus producciones y lograr la construcción social del conocimiento. Todo lo cual, sugiere

mayormente, un encuentro asincrónico (diferenciado en tiempo y espacio), en el que se aprovecha básicamente el texto escrito tratado didácticamente, el audio y el video para lograr la presencia virtual.

1.2. Subcategoría: Configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje

Como segunda subcategoría de las representaciones conceptuales, se describe a la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como una forma de organización preliminar, susceptible a modificaciones consensuadas, de los ambientes virtuales para el aprendizaje (AVA). Se constituye como una propuesta didáctica, visual y funcional de los espacios y herramientas aportados por sistema de gestión en línea presente en la plataforma tecnológica de la modalidad ADI-UNEFM, en los que se conjugan actividades, recursos y diversos tipos de relaciones entre los actores sociales, buscando favorecer la construcción del conocimiento.

Dentro de los hallazgos de esta investigación, la subcategoría: “Configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje”, atiende a un sentido más organizativo del proceso educativo en la modalidad semipresencial tipo *blended learning*, por el énfasis en el “diseño educativo de ambientes virtuales”, el “uso de la tecnología como mediadora” y la “propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje”. En la figura 12, se representan las relaciones entre estos conceptos-indicadores develados, que aportan aspectos caracterizadores de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como una configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje.

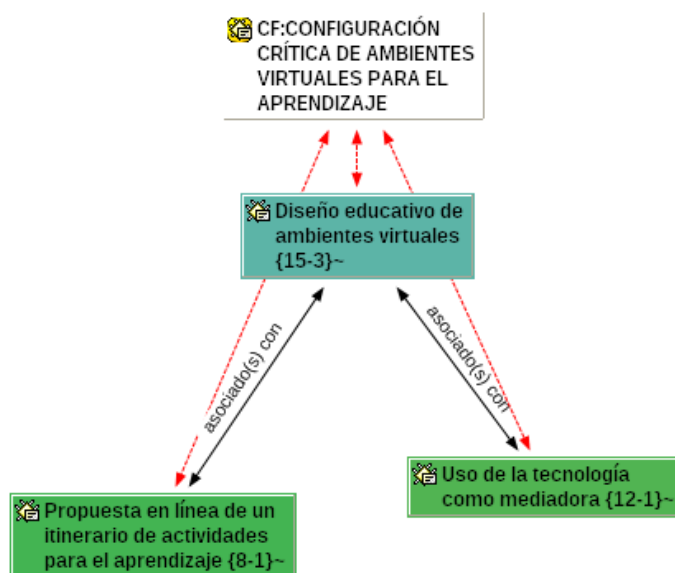


Figura 12. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Configuración crítica de ambientes virtuales de aprendizaje”.

Atendiendo a esta síntesis gráfica, la configuración crítica de ambientes virtuales sugiere que docentes y estudiantes se sirven de las tecnologías y los sistemas telemáticos, para establecer una comunicación y encuentro real, en espacios intangibles reconocidos como virtuales.

En el contexto de la modalidad ADI-UNEFM, los informantes claves identifican a dichos espacios como entorno virtuales, aulas virtuales o ambientes virtuales de aprendizaje, usando como sinónimos tales connotaciones, aunque en esencia suelen resultar distintos; refiriendo el término aula virtual más frecuentemente ligado al sistema provisto de herramientas tecnológicas para la comunicación e interacción, y el término ambiente virtual, al contexto educativo resultante del establecimiento de interacciones didácticas e interrelaciones sociales mediadas por tales herramientas, en un significado que se supera lo tecnológico y trasciende más bien a lo pedagógico. Esta última connotación, por poseer la mayor

fundamentación en los hallazgos analizados y coincidir intersubjetivamente con la perspectiva de la investigadora, es la que se ha venido utilizando en las interpretaciones aquí presentadas.

Continuando con este abordaje conceptual, el “diseño educativo de ambientes virtuales”, se sintetiza como un proceso mediante el cual los docentes de la modalidad ADI-UNEFM organizan pedagógicamente, los recursos digitales y actividades de aprendizaje y generan los escenarios de interacción y construcción social del conocimiento, valiéndose de las herramientas tecnológicas dispuestas en un sistema de gestión en línea.

En palabras de los informantes claves, se puede notar que la organización pedagógica del entorno virtual es una propiedad fundamental de este concepto-indicador, que atribuye un significado caracterizador a la mediación virtual en la modalidad semipresencial.

(IC12,12:33) La mediación, creo yo que en lo virtual debe ser la organización...si eso... la organización de los contenidos, los foros, las actividades, las noticias al día, atender preguntas on line, todo eso. Puede ser el uso de la plataforma de la mejor manera para enseñar. y comunicarse con el estudiante.

(IC4, 4:30) ...la parte pedagógica es fundamental en un ambiente virtual. Si bien es cierto que el diseño, la estructura del aula virtual es algo llamativo, es verdad eso atrae al estudiante, pero la parte pedagógica es fundamental en un aula virtual.

Tal como pudo apreciarse, en las unidades de significados presentadas, el planteamiento pedagógico es algo fundamental en el diseño educativo del ambiente virtual, que considera también el aspecto visual atractivo, agradable y pertinente, tanto del entorno virtual como de la presentación de contenidos.

Los docentes entrevistados refieren este diseño como un producto del análisis de necesidades de los estudiantes, la reflexión crítica de

sobre el enfoque instruccional que fundamenta su praxis pedagógica y del reconocimiento de las potencialidades de las TIC.

(IC5, 5:51) Lo primordial cuando uno ingresa a un aula virtual es la presencia del aula, lo que es la organización del contenido... es muy importante lo que es la organización y tomar en cuenta cada uno de los aspectos que están presentes en la modalidad tradicional y considerarlos para lo virtual... Presentación, los contenidos, el cronograma de evaluación, negociación que podría utilizarse un chat si ellos pueden revisar el cronograma de evaluación y no están de acuerdo con él, ya por allí ellos pueden dar su opinión, para presentar o socializar, y luego el contenido que se va a estudiar, si se va a utilizar algún tipo de manual didáctico, información complementaria, las actividades formativas y las actividades de evaluación sería el primer contenido. Yo considero que la parte visual y por supuesto, utilizar imágenes pertinentes

De esta manera, el diseño educativo de los ambientes virtuales como concepto-indicador, considera esencialmente los mismos elementos estructurales de la planificación educativa de una modalidad presencial (Objetivos, roles de actores, contenidos, recursos instruccionales, espacios de encuentro, estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes, entre otros), pero con significados transformados, al involucrarse las TIC para posibilitar la generación de espacios en línea basados en un abordaje comunicativo renovado y una forma de construcción social del conocimiento, distintos a los de la práctica tradicional educativa.

Entre las propiedades básicas que caracterizan el diseño educativo del ambiente virtual, según los significados atribuidos por los actores sociales a la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se encuentran, además de la organización pedagógica de las herramientas de la plataforma de teleformación; la disposición de recursos educativos suficientes sobre el tema, la calidad educativa en términos del planteamiento didáctico del contenido, la configuración visual atractiva y agradable del entorno virtual y, la pertinencia de recursos con los estilos de aprendizaje para lo cual el docente se vale

de contenidos hipermediales con la combinación de texto, imagen, audio y video, basados en las potencialidades del formato digital y las herramientas telemáticas para facilitar al estudiante la percepción y comprensión de los temas. Uno de los docentes alude a estos últimos aspectos de la siguiente manera:

(IC7, 7:38) el estudiante que tiene el canal visual, si no ve... entonces... no ve el modelo de lo que va a hacer, difícilmente va a poder cumplir, pues, con esas instrucciones o lograr su producto con su mediación, entonces creo que dentro de lo que es la virtualidad se deben manejar esos tres aspectos ¿verdad?, esos tres canales de aprendizaje, se deben dejar videotutoriales para el visual, se deben explicar a su vez, se debe dejar un contenido auditivo porque hay personas que de repente si con el audio comprenden y bueno el textual, creo que esos canales son vitales para dejarlos allí... siempre hay que tenerlos presente en lo que es el aula virtual o sea el ambiente virtual de aprendizaje.

El diseño educativo del ambiente virtual, también constituye la estructuración de escenarios variados de aprendizaje en un mismo entorno telemático, que atendiendo a los objetivos educativos o competencias a desarrollar, concentra tanto los recursos educativos generados por el docente y la organización de las herramientas propias del sistema de gestión en línea, como las vinculaciones hacia otros servicios, aplicaciones informáticas y/o recursos digitales existentes en Internet que haya seleccionado como alternativas para desarrollar las actividades de aprendizaje propuestas.

Los AVA de la modalidad semipresencial, se develan por una estructura basada en bloques específicos diferenciados, que constituyen compendios ordenados de contenidos, recursos educativos y herramientas comunicativas e interactivas. Por lo general, en el primer bloque se encuentra la información descriptiva sobre la unidad curricular, la presentación del docente, el cronograma de actividades de aprendizaje y evaluación, los foros utilizados para las noticias, asesorías y socialización. El resto de los bloques se organizan dependiendo de las intencionalidades educativas, en escenarios de

aprendizaje orientados por las unidades temáticas, por el tiempo en semanas, por el tipo de sesión (presencial / virtual) o por la distribución de los diferentes tipos de herramientas a utilizar, entre otros. Lo que representa un asunto vinculado a la creatividad y criterios pedagógicos sugeridos por el docente.

En cualquier caso, el diseño educativo del ambiente virtual, deja planteada la organización pedagógica de las herramientas del entorno en línea y de los recursos para la presentación de contenidos, que se utilizan tanto para los encuentros virtuales como presenciales. Parte de estas propiedades se perciben en la siguiente unidad de significado:

(IC2, 2:19) En cada unidad tienen documentos .pdf, páginas en internet, páginas de la BBC, páginas de la New York Times, o sea diferentes herramientas web que ellos puedan ir visitando, todas dirigidas por supuesto, en función de esa unidad. En ese mismo bloque tengo, por ejemplo, si con ellos acordé alguna actividad interactiva entonces allí, en ese mismo bloque, aparece el foro por ejemplo, o la wiki, o el glosario por ejemplo, o si ellos tienen alguna actividad que subir online por ejemplo, ellos en este semestre tenían que hacer un glosario de proverbios entonces ellos me podían enviar el archivo adjunto, yo lo leía y después, se publicaba oficialmente en el glosario. Entonces, se usan diferentes herramientas dentro de un mismo bloque o unidad temática para lograr, en ese tema, la competencia planteada.

En este orden de ideas, el diseño de los AVA se asocia a la “propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje” que consiste en la formulación de una especie de ruta sugerida al estudiante para llevar a cabo cada una de las actividades y tareas correspondientes apuntando a la autogestión de su aprendizaje.

Según lo expresado por los informantes claves, en el AVA se plasman las instrucciones de todas las actividades, tanto de las virtuales como de las presenciales, vinculadas con los recursos educativos, los servicios en línea y los programas o herramientas tecnológicas especializadas, involucradas en el proceso educativo del programa académico, unidad curricular o curso específico.

(IC5, 5:6) Entonces, el docente utilizando las herramientas adecuadas, organiza el ambiente virtual de aprendizaje digamos, colocando actividades que le dan esa autonomía al estudiante para prepararse. Por supuesto, el estudiante es el que se... responsabiliza de su aprendizaje,... él se organiza, organiza su tiempo, organiza su momento, pero el docente tiene que estar presente en todo momento con esta forma de organizar; a pesar de que tenga unas sesiones virtuales, no quiere decir que me voy a desligar de eso, tengo que estar pendiente que el estudiante realice las actividades, darles asesorías también virtuales, asesorías presenciales. Eso es lo que me parece que debería ser el proceso. El profesor viene a cumplir los mismos roles que tiene en una modalidad tradicional los tiene que cumplir en la modalidad semipresencial pero transformados o potenciados con el uso de las tecnologías.

(IC6, 6:11) se dispone de una plataforma tecnológica en la cual el docente puede llevar seguimiento de las actividades que llevan a cabo cada estudiante, es decir, el estudiante tiene cierta autonomía en el hecho de revisar los contenidos, en el hecho de avanzar si se quiere a un ritmo autónomo pero, sin embargo, el docente va a ser el contralor de que ese progreso sea de acuerdo al orden establecido en los contenidos curriculares, es decir, el docente debe convalidar que el estudiante, además de hacer revisión de esos contenidos, demuestre que está adquiriendo las competencias en el dominio y comprensión de ese contenido.

Desde esta perspectiva, la actuación del docente en la configuración de los AVA en la modalidad semipresencial, presta especial atención a la planificación de un itinerario de actividades, como una propuesta sometida a la crítica y al consenso, en la que se establece preliminarmente el recorrido de los estudiantes por: a) Las actividades de tipo individual y grupal que procuran la autogestión de su aprendizaje, b) Las actividades de asesorías presenciales y virtuales que brindará el docente con la participación de otros actores sociales para atender a sus inquietudes y c) Los recursos educativos y herramientas en línea involucradas.

Este itinerario de actividades para el aprendizaje, aunque sugiere un recorrido flexible que puede sufrir modificaciones según el desenvolvimiento de los estudiantes y el desarrollo de acontecimientos emergentes, está condicionado por el cumplimiento de las actividades

en un límite de tiempo global (semestral o trimestral) según lo establecido a nivel institucional.

(IC2, 2;11) Ok, eh... básicamente cuando hacemos las actividades interactivas, más que lo que acostumbramos a decir “dador de clases”, trato de ser una orientadora, es decir, les doy unas pautas, unas instrucciones de actividades que previamente han sido negociadas, por decir de alguna manera, consensuadas con ellos qué quieren hacer, cómo les gustaría hacerlo, inclusive en muchas ocasiones se ha negociado los indicadores que se van a evaluar, las metas de esa actividad, o sea, cuáles son los objetivos que se persiguen, entonces, en función de eso, lo que soy es una facilitadora de conocimiento, inclusive en las actividades les coloco links que les dé ejemplos, teorías, en el caso de Inglés. Por ejemplo, les coloco canciones, videos, entrevistas, experiencias que emergen del contexto real de comunicación.

En este recorrido, se contempla el acompañamiento del docente básicamente para realizar las orientaciones correspondientes, los reajustes requeridos y el seguimiento de las actividades en un marco temporal específico y atendiendo a criterios de evaluación pertinentes con las metas de aprendizaje.

Por otra parte, la subcategoría configuración crítica de ambientes virtuales de aprendizaje, se caracteriza también por el uso de las “tecnologías como mediadoras”, al constituirse éstas, en las herramientas socioculturales que sirven como instrumentos para potenciar la intervención docente y la interacción de los actores sociales del proceso educativo como participantes activos.

Las TIC en este caso, son el tipo de tecnologías que permiten llevar a cabo el proceso de mediación virtual, apoyando principalmente el diálogo síncrono y asíncrono bajo una presencia real y/o simulada.

Tanto a docentes como estudiantes y otros participantes involucrados en la modalidad semipresencial, estas tecnologías les permiten, por mencionar algunos casos: a) Realizar explicaciones sobre un tema a través de una videoconferencia en la que todos los actores

establecen un diálogo real mientras se encuentran conectados al mismo tiempo (sincronía) pero ubicados en sitios geográficos distintos. b) Interactuar con recursos educativos en los que las explicaciones se dan a través de un diálogo real asíncrono donde los participantes pueden escucharse, verse o leerse (audiotutoriales, videotutoriales, guías didácticas digitales, presentaciones multimedia, etc.), sin coincidir en la misma ubicación física; o a través de un diálogo simulado presente en aplicaciones informáticas especiales o sistemas de inteligencia artificial (objetos de aprendizaje, tutoriales interactivos, simuladores, sistemas expertos, entre otros).

En este sentido, las TIC son mediadores instrumentales que facilitan el encuentro educativo y diversifican las opciones de comunicación entre persona(s)-persona(s) y persona(s)-recursos(s). Veamos como se destacan estos aspectos en algunas narrativas de los informantes claves.

(IC10, 10:32) Las mismas herramientas te permiten mediar, y son como mediadoras, porque cuando tú usas un podcast ¿verdad?, ya tú estás allí, puede que el docente no esté allí como tal, pero mediante el podcast, él graba sus instrucciones, allí mediante las herramientas estás mediando, porque ya los estudiantes están obteniendo mediante el podcast que tú estás diciendo que: <<esto deber ser así>> más <<esto no debe ser así>>, de esta manera ya estás participando con los estudiantes. Eh... también ¡los videos!... los videos cuando tú este... de pronto dices: voy a grabar un video donde los estudiantes aquí estén pendientes de todos los elementos que vamos considerar para determinada actividad... para la participación en determinada actividad, entonces también estás utilizando otra herramienta como el video para mediar un proceso o digamos un... tema de discusión en un momento determinado. Entonces, no solamente el docente es mediador, también él utiliza las herramientas para poder mediar dentro de determinadas actividades.

(IC2, 2:55) un lenguaje de confianza de que el estudiante se sienta identificado como si yo le estuviera hablando cara a cara, entonces, esa es una de las manera que yo he mediado siempre usando un vocabulario y las instrucciones siempre muy claras y las posibles dudas que ellos podrían tener o generarse en la actividad, yo trato de

explicarlas: <<en caso de tal cosa podemos hacer esto>>, <<en caso de tal cosa...>> siempre hay una segunda opción.

(IC9, 9:32) La mediación sin presencia física del docente puede existir, pero la figura del docente nunca puede faltar porque es la guía, porque la tecnología puede ser mediadora pero quizás no te conduzca al aprendizaje que el realmente estudiante necesita de acuerdo a las competencias que se requieran en él.

La configuración de los AVA, como subcategoría involucrada en las representaciones conceptuales de la mediación virtual en la modalidad semipresencial alude, entonces, a las habilidades de los docentes para la organización de ambientes virtuales de aprendizaje que ponen de manifiesto la presencia directa e indirecta, real o simulada del docente como mediador principal y sacan el mayor provecho a las TIC como mediadores instrumentales del proceso educativo.

2. Categoría orientadora: “Dinámica integral comunicativa de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

La categoría “Dinámica integral de la mediación virtual en la modalidad semipresencial” sintetiza el proceso holístico llevado a cabo por los docentes para lograr intervenir efectivamente en el acto educativo de dicha modalidad, facilitando ayudas cognitivas, dirigidas a potenciar la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir de actividades de construcción social de conocimientos y el aprovechamiento pertinente de las TIC.

Esta dinámica se reconoce como integral comunicativa, por la articulación global de acciones de índole instrumental, cognitivo, metacognitivo y actitudinal, que develan la forma cómo se ejecuta la mediación virtual en la modalidad semipresencial; todo lo cual emergió con el análisis e interpretaciones de las respuestas dadas, por los

informantes claves, respecto a las inquietudes sobre: ¿Cómo considera que se logra la mediación en los ambientes virtuales de aprendizaje de ADI-UNEFM?, ¿Cómo lleva a cabo la mediación en el componente virtual de esta modalidad?, ¿Qué implica mediar virtualmente, en una modalidad semipresencial?, ¿Qué situaciones durante su experiencia con la modalidad ADI-UNEFM pudieran describir cómo se lleva a cabo esta mediación?.

Puntualmente, la dinámica integral comunicativa de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se caracteriza por cuatro (04) subcategorías: la “Interactividad pedagógica”, el “Aprovechamiento de las TIC”, el “Fomento de la metacognición”, y la “Generación de un clima socioafectivo positivo”. Sus interrelaciones con la categoría central se ven representadas en la figura 13.

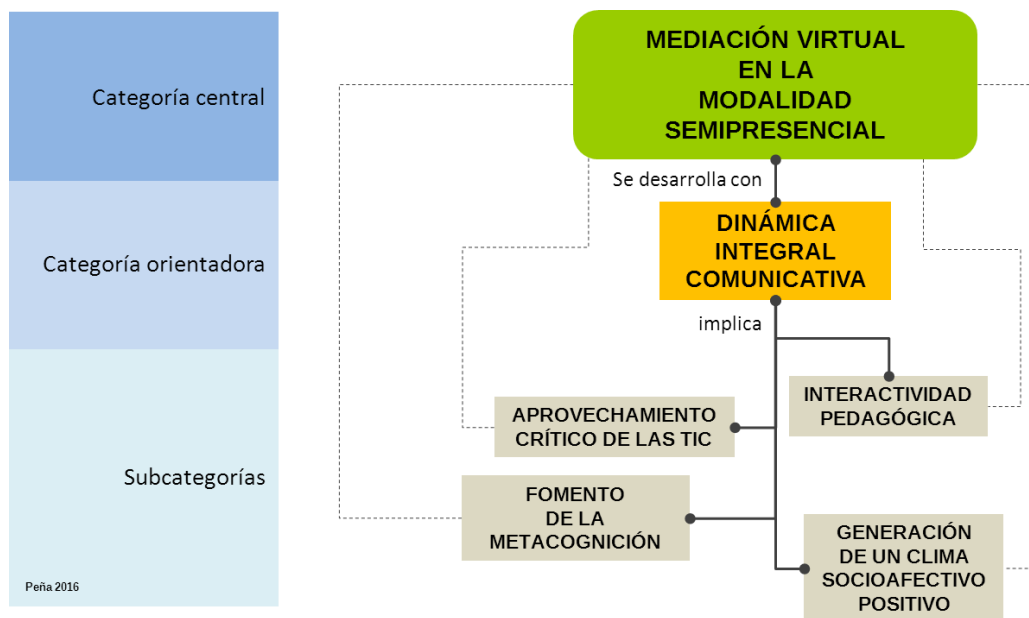


Figura 13. Interrelaciones de la categoría “Dinámica integral comunicativa” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

2.1 Subcategoría: “Interactividad pedagógica”. Dinámica cognitiva

La “Interactividad pedagógica” es la subcategoría que explica la capacidad comunicativa del docente para poner a disposición del estudiante elementos de ayuda cognitiva a través de las TIC y generar eventos educativos virtuales que promueven la interacción, el diálogo y la construcción social del conocimiento, revelando formas diferenciadas de presencia, participación y acompañamiento en las actividades propuestas en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Más específicamente, los conceptos-indicadores que describen la interactividad pedagógica son: el desarrollo de estrategias didácticas variadas con TIC, el reconocimiento de roles de los participantes, el diálogo a través de las TIC, la interacción didáctica por medio de recursos y contenidos, el diálogo presencial como complementario, la presentación de la planificación propuesta y la redefinición de la evaluación de los aprendizajes.

En la figura 14, se muestran las relaciones entre los conceptos-indicadores de la subcategoría Interactividad pedagógica.

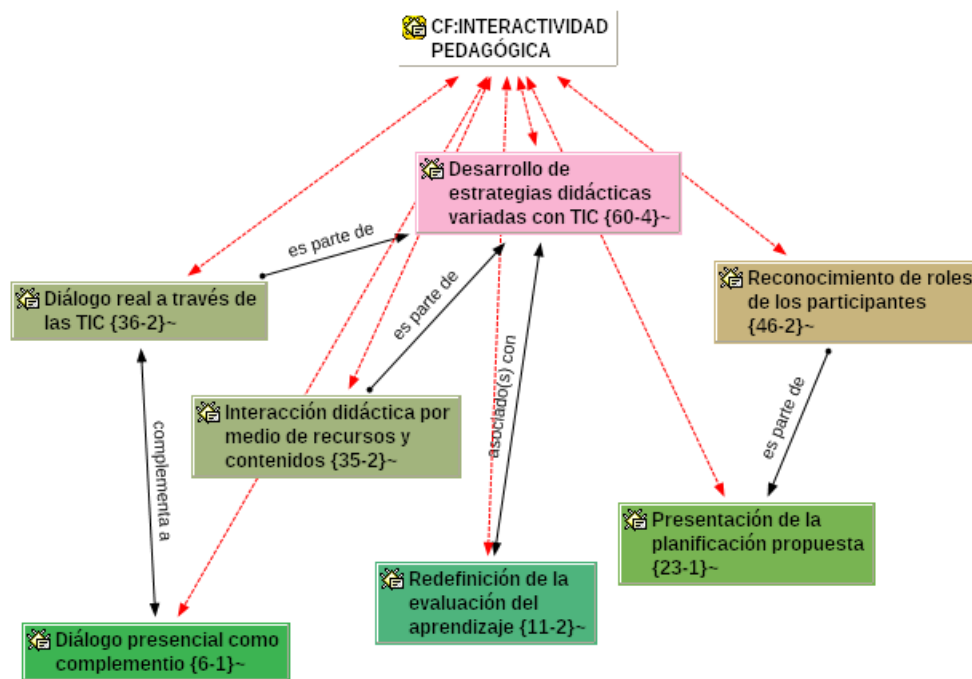


Figura 14. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: "Interactividad pedagógica".

El desarrollo de estrategias didácticas variadas con las TIC, es el concepto-indicador más referenciado por los informantes claves, y se constituye en un proceso fundamental mediante el cual el docente integra varias actividades educativas interactivas y diversos recursos tecnológicos, promoviendo el diálogo y atendiendo a las consideraciones de espacio-tiempo que le plantea la ocurrencia de encuentros presenciales y virtuales en una modalidad semipresencialidad. En las siguientes unidades de significado, se puede notar la insistencia en este sentido.

(IC4, 4:45) Bueno en esta modalidad me considero una facilitadora del conocimiento aplicando una serie de estrategias con TIC que me permitan interactuar con el estudiante. Eh... esas estrategias varían de acuerdo al contenido que en determinado momento me toque facilitar eh... una de esas... de esas estrategias utilizo comúnmente los foros; son los que más utilizo en cada una de mis clases, el chat, eh... las presentaciones en slideshare y los videos, y asesorías presenciales, son lo que más caracteriza cada una de mis clases

(IC3, 3:38) ...yo no me quedo solamente, como hacen muchos profesores también que se, por decirlo de alguna manera, se envician con lo que es la virtualidad y se quedan ahí, a veces también, hay que involucrar un poquito en los encuentros virtuales ir combinando de una manera, sincronizada y equilibrada ¿verdad? la parte de las estrategias virtuales y las estrategias presenciales.

Al explicar la forma cómo se lleva a cabo la mediación virtual en la modalidad ADI-UNEFM, muchos de los actores sociales entrevistados orientan su discurso hacia el tipo de estrategias que aplican y, a razón de estas descripciones, es posible comprender que en este contexto de formación semipresencial tipo *b-learning*, las estrategias se caracterizan por la complementariedad entre lo virtual y lo presencial, sin solaparse ni redundar. Por tanto, el planteamiento de las actividades de aprendizaje hace énfasis en los encuentros virtuales y el uso de recursos digitales en línea, pero sin eliminar la interacción sociocultural de índole presencial, en cuyo caso, se promueve por un lado, el desarrollo de encuentros presenciales que atienden a las pautas indicadas en la virtualidad, y por otro, a la continuidad de los diálogos iniciados en sesiones presenciales consolidados posteriormente en la virtualidad.

Las siguientes citas de las narrativas de algunos informantes claves ponen esto de manifiesto, distintas combinaciones al respecto:

(IC5, 5:54) Para los encuentros presenciales, eh... estrategias basadas en la discusión o en el estudio de casos, por supuesto, yo siempre he considerado pertinente que el contenido... que el contenido que se va a abordar en el encuentro presencial se le debe dar con antelación al estudiante por medio de la sesión virtual para que ellos estudien con antelación, revisen el contenido y en la sesión presencial iniciar atender inquietudes y promover la discusión de ese contenido y ellos tengan, también posteriormente, digamos, una fuente de información rica y actividades virtuales donde ellos puedan aportar, puedan sugerir e incluso puedan refutar. Eso me parece esencial.

(IC6, 6:44) las actividades virtuales vendrían siendo actividades que ellos lograrían realizar utilizando una herramienta on line, utilizando paquetes informáticos que les permitan la implementación de algunas de

las fases de desarrollo de un sistema de información y las actividades presenciales como actividades que se llevan a cabo en el laboratorio.

(IC10, 10:27) En cuanto a lo que es la virtualidad este... exige la revisión del material en línea que ya ellos tienen en la plataforma. Cuando vamos a la presencialidad, podemos aplicar estrategias de debate, exposiciones, etcétera, que nos permiten eh... digamos exponer ese conocimiento que ellos ya han revisado en plataforma ...podemos discutir de forma presencial, entre todos llegar a un consenso ... En línea, pues también podemos aplicar los wikis, los chats, los blogs eh... tanto estrategias dentro del aula virtual moodle como fuera del aula virtual como los blogs que te comenté ahorita. Entonces todas estas estrategias permiten que los estudiantes ya hayan revisado el material, se sientan comprometidos con el profesor y con los estudiantes para participar y puedan entonces llegar a esa construcción del conocimiento.

La interactividad pedagógica en la modalidad ADI-UNEFM, significa para el docente, la conjugación de actividades de distinta naturaleza como parte de las estrategias didácticas con TIC. Entre ellas se mencionan las de naturaleza: diagnóstica, expositiva, dialógica, colaborativa, experimental / ensayo, y práctica; que se proponen atendiendo a las necesidades de aprendizaje y el tipo de contenido a abordar. Tal como lo señala una de las docentes entrevistadas:

(IC4, 4:2) Eh... esas estrategias varían de acuerdo al contenido que en determinado momento me toque facilitar eh... una de esas... de esas estrategias utilizo comúnmente los foros; son los que más utilizo en cada una de mis clases, el chat, eh... las presentaciones en slideshare y los videos, son lo que más caracteriza cada una de mis clases

Las actividades diagnósticas, se orientan hacia la identificación de necesidades de aprendizaje y del estatus actual del conocimiento del estudiante. Para ello, se utilizan frecuentemente herramientas virtuales como: cuestionarios en línea, foros específicos y encuestas.

Las actividades expositivas tienen que ver con la presentación atractiva y explicación didáctica de información clave sobre los contenidos temáticos, que pueden desarrollar tanto los docentes como los estudiantes, para lo cual son pertinentes la publicación de presentaciones multimedia, guías tutoriales, infografías digitales, mapas

conceptuales u otras ilustraciones explicativas en línea, *slidecast*, *videocast*, *podcast*, videotutoriales, videoconferencia, glosario, entre otras.

Las actividades dialógicas procuran la discusión crítica y reflexiva entre los participantes sobre un tema de interés con la máxima de contribuir con el aprendizaje de todos. Éstas pueden vincularse con herramientas virtuales como los foros, *chat*, videoconferencia y redes sociales. Aquí se incluye también la actividad de asesoría y consulta a especialistas o invitados.

Las colaborativas sugieren diversas variantes del trabajo grupal o en equipo, en las cuales los estudiantes pueden abordar colectivamente los contenidos y construir socialmente versiones nuevas o transformadas desde los consensos logrados al respecto del aprendizaje. Algunas de estas actividades pueden ser las *wiki*, *webquest*, las cacerías del tesoro, foros temáticos, exposiciones virtuales, glosarios y grupos en línea.

Las actividades de corte ensayo o experimental, que asumen la forma de composiciones especiales o proyectos en los que se reconoce una problemática y se procura el desarrollo de habilidades investigativas y de producción para dar respuesta preliminar a los cuestionamientos hechos, en entornos reales o simulados. Se puede recurrir, al uso de simuladores en línea, software especializado, videoconferencias con especialistas, foros de debate, eventos sencillos en línea y todas aquellas que procuren el desempeño del estudiante en contextos reales de aplicación con pautas establecidas desde el ambiente virtual de aprendizaje.

Las prácticas se refieren a la ejercitación formativa y ejemplificaciones guiadas por los docentes, para que el estudiantes revise, asuma, aplique o cuestiones ciertos modelos, en estos casos, se

pueden utilizar los foros para el estudio de casos, los talleres en línea, el envío de archivos, las wiki, las videoconferencias, entre otros.

Las siguientes unidades de significado, dan cuenta de la aplicación de algunas de estas actividades como parte de las estrategias didácticas apoyadas en las TIC que se realizan en la modalidad semipresencial:

(IC5, 5:35) el contenido yo no lo presentaba con diapositivas nada más, sino que, por ejemplo, eran los slidecast, les colocaba el contenido pero al mismo tiempo les colocaba un podcast con mi voz explicándoles el contenido como si yo estuviera al lado de ellos, ...el uso de las diapositivas o si tenían algún tipo de efecto también era algo motivador... los videos

(IC5, 5:24) Posterior a eso, una actividad que también tenía que ver con el contenido era con los organizadores gráficos, yo por supuesto, les presentaba el contenido de cómo realizar un mapa mental, cómo realizar un mapa conceptual, utilizando herramientas tecnológicas y también por supuesto haciéndolo manualmente, eh... les daba opciones de herramientas que podían utilizar, les colocaba los tutoriales y por supuesto, ellos escojían cuál organizador gráfico querían realizar con el contenido o con el texto que ellos ya habían buscado. Una vez que ellos realizaban eso, lo compartían en el aula virtual para que sus compañeros los vieran y, por supuesto, ellos tenían que revisar, lo que sus compañeros habían hecho y darles realimentación e iniciar la discusión por allí.

(IC7, 7:27) ir a estos patrimonios, a estas casas, a estos museos, a estas iglesias y desde allí el estudiante puede interactuar, puede investigar, puede prepararse, podemos hacer una vivencia, que es lo que yo llamo el recorrido histórico de nuestra identidad, dónde en el sitio real, los estudiantes van... claro ellos obtienen una preparación, tienen una anticipación, pero llega un día en el que ya hemos planificado, donde hacemos ese recorrido que es parecido a un tour turístico donde los estudiantes hacen la función de un guía turístico, donde nos van guiando al resto de los compañeros a los que hayan estado invitados ese día y nos van explicando, tipo guía turístico, lo que representa el patrimonio cultural, lo que representa un determinado museo, una determinada iglesia y de esa manera ellos explican, desde el punto vivencial lo que es la identidad en cuanto al patrimonio cultural de la humanidad.

(IC7, 7:28) otro tema que está dentro de la unidad dos y que es más diverso, ya ese si lo manejamos netamente con estrategias virtuales, por ejemplo en ocasiones, hemos realizado o los estudiantes pues, han

realizado blogs de alguna localidad o de alguna manifestación cultural, un poco como para promocionar nuestra cultura, nuestra... como algo como que lo vean como algo turístico pero educativo, que un visitante pueda acceder a un blog y pueda encontrar, la historia, la información necesaria sobre una determinada manifestación cultural.

(IC11, 11:19) Por ejemplo, a mi me han gustado mucho, y me han ayudado a comprender más los temas cuando se usan los foros de manera creativa, también algo que llaman *webquest* que uno sigue los pasos propuestos y los enlaces dados para lograr una meta, las sesiones de *chat* que nos ayudan aclarar dudas y escribir en Inglés, las exposiciones tanto presenciales como por internet con videos sencillos, las evaluaciones en línea.

Aunque se señalan algunas herramientas para el desarrollo de algunas actividades virtuales puntuales, los informantes destacan, que el diseño y la combinación de cualquiera de ellas, dentro de las estrategias didácticas presentes en los distintos escenarios del ambiente virtual, depende en gran parte de las reflexiones sobre la praxis pedagógica y la creatividad de cada docente, al momento de presentar el itinerario de actividades para el aprendizaje.

Por lo tanto, las actividades mencionadas aquí, como producto de las narrativas de los informantes claves, se entienden como versiones flexibles sujetas a reajustes o redefinición a la par de las necesidades educativas y las tecnologías involucradas.

También es importante destacar que la conducción, desarrollo o moderación de estas actividades virtuales no es de exclusivo dominio del docente, sino que en muchas oportunidades se involucra a los mismos estudiantes como promotores o moderadores de ellas. Así, podremos encontrar, por ejemplo, que muchos estudiantes utilizan un *blog* propio para realizar su exposición en línea, comparte en *link* por el ambiente virtual y generan, desde allí, debates con sus compañeros como parte de las actividades inicialmente propuestas por el profesor, en las que se les brinda la oportunidad de seleccionar las tecnologías o tipos de recursos para llevar a cabo su producción y/o participación.

En la subcategoría “Interactividad pedagógica”, varios de los conceptos-indicadores que marcan los diferentes tipos de presencia, participación y acompañamiento del docente en la modalidad semipresencial, son: a) La promoción del diálogo real a través de las TIC, b) La interacción didáctica por medio de recursos y contenidos, y c) El diálogo presencial como complemento a los otros tipos de diálogos. Estos conceptos-indicadores privilegian el lenguaje como medio de entendimiento y guardan relación con el desarrollo de las estrategias didácticas con TIC, al considerar el modo en que se proponen los encuentros entre participantes, se formulan las instrucciones de las actividades y se plantea el diseño de los contenidos digitales involucrados en ellas.

(IC6, 6:38) usar un lenguaje adecuado que permita al estudiante saber qué contenidos, el orden en la cual debe abordar esos contenidos, la importancia de abordar esos contenidos en ese orden que está propuesto, el uso de ejemplificaciones, el uso de técnicas para llamar el interés del estudiante, como el uso de ilustraciones, videos, el uso de otras herramientas on line como audios, herramientas colaborativas que permitan entre ellos ir desarrollando o ir demostrando que están comprendiendo adecuadamente esos contenidos; eso es primordial, entonces el facilitador, los estudiantes entre sí, los recursos de aprendizaje siempre y cuando cuenten con esas características que permitan desempeñar un autoaprendizaje

El diálogo real, síncrono y asíncrono, a través de las TIC, se define como el tipo de interacción social que se da entre los actores involucrados en la modalidad semipresencial, para conversar, exponer, asesorar y/o plantear sus ideas e inquietudes con el uso de herramientas comunicativas presentes en el AVA o que han sido vinculadas desde sistemas externos a la plataforma de teleformación, tales como: los foros, chat, grupos en línea, redes sociales, servicios de mensajería móvil, videollamadas, videoconferencias entre otros.

Las unidades de significado presentadas a continuación, apuntan a este tipo de diálogo:

(IC2, 2:46) Yo tengo una experiencia de un foro que abrí donde después de cada clase discutíamos lo que habíamos aprendido y como estábamos aplicando eso en las lecturas en el caso de inglés y medicina y a ellos les encantó porque ellos empezaban: “¡no, que a mí me cuesta tal parte, cuando uno está sacando la idea principal” y por allá otro le responde: “porque en esa parte se podía hacer esto, usa un esquema y un mapa conceptual”, y entonces yo también le agregaba: “recuerda esto...” y le ponía un video, entonces, eso hace que yo sea y también mis estudiantes, sean muy dinámicos, interactivos, creativos.

(IC10, 10:34) Yo diría que el diálogo es real pero tú no estás físicamente allí pero parece que estás, pero a través de la tecnología, y al tú no estar allí ya implica que estás transformando tu manera de comunicar.

(IC4, 4:26) El docente tiene que tener una participación activa en el aula, siempre estar allí y que el estudiante se sienta acompañado, que aunque el docente no está en... cuando son clases virtuales ¿verdad?, aunque el docente no esté de forma presencial si sus actividades fueron bien planteadas o si el responde, nos da una retroalimentación adecuada a lo que hemos hecho yo creo que ahí se siente su presencia.

Los informantes claves también enfatizan en que el lenguaje usado por parte del docente en los ambientes virtuales de aprendizaje, al igual que en las sesiones presenciales debe ser respetuoso y vinculado con la terminología especializada del área de formación profesional al que pertenece la unidad curricular que desarrolla, pero en este caso, con una mayor carga motivadora, que haga experimentar en el estudiante la sensación de cercanía, la curiosidad por los temas, el compromiso con su aprendizaje y la invitación permanente a su participación. Respecto a esto, uno de los profesores que participó como informante clave, señaló que:

(IC10, 10:18) No implica que yo les voy a transmitir el conocimiento ni que yo les voy a llevar de la manito todo el tiempo; no. Implica que a partir de estas tecnologías yo con mi lenguaje motivador, hago que ellos sientan esa confianza en el docente, que ellos puedan responder a todas esas inquietudes que se... o esas preguntas que realizo en un momento determinado, de un contenido que haya abordado en un momento determinado, que ellos sientan confianza al momento de hablar con el docente. ¿Por qué?, porque ese docente tiene... como mediador, es respetuoso, muestra que quiere que ayudarlos a ellos a producir, más que a conducir su aprendizaje. Que se vean como futuros profesionales ¿De qué manera?, bueno fomentando las preguntas, la

curiosidad, la imaginación, el uso correcto de términos, la retroalimentación buena y a tiempo... eh... el docente tiene que tomar en consideración que las instrucciones que dé con el uso de las TIC, dentro de una herramienta, tienen que estar sumamente claras, ¿ok? Y esas instrucciones tiene que ir en base a: eh... primeramente, considerando cuáles son los valores que hay que tomar en consideración, la responsabilidad, el respeto, la honestidad a la hora de participar en una actividad. Instrucciones claras en cuanto a la actividad: ... decirles <<tienes que tratar de participar tantas veces>>, <<toma en consideración que el tiempo de participación es de esta fecha hasta tal fecha>>

En este sentido, la aplicación de la técnica de la pregunta, la generación de expectativas positivas, la retroalimentación oportuna y la redacción clara de instrucciones se perfilan como propiedades fundamentales de los diálogos reales sincrónicos y asincrónicos promovidos en el ambiente virtual de aprendizaje para generar y mantener la interacción como parte de la dinámica cognitiva de la mediación virtual.

El concepto-indicador de interacción didáctica por medio de recursos y contenidos, se refiere al tratamiento didáctico de los temas y formulación de instrucciones, cuestionamientos o retos, caracterizados por un discurso que le hace sentir al estudiante que le hablan desde dentro de los recursos educativos digitales compartidos en el AVA, aún cuando no se manifieste la corporeidad del docente o proponente del tema.

Esta interacción distingue un tipo de relación dialógica asincrónica hombre-máquina, en donde se destaca la existencia de elementos de control como: hipertextos, botones, menues, cajas de herramientas para escribir textos, objetos que se pueden arrastrar, entre otros, que permiten al estudiante explorar, manipular o involucrarse en cierto modo con el contenido. Se mencionan en estos casos, las guías didácticas hipertextuales, las páginas web, videos interactivos, los *slidecast*, los

videotutoriales, los sistemas tutoriales inteligentes, los sistemas expertos, entre otros.

(IC4, 4:23) Bueno... te podría decir que la mediación, ese sentido, creo que está plasmada en cada una de las guías, en las actividades propuestas, sé que suena un poco redundante pero yo lo veo así; en la manera en cómo se plasma la información para que sea recibida por los estudiantes

(IC7, 7:35) Pudiese darse una mediación sin el docente... pudiese darse siempre y cuando el docente plasme... deje plasmada en el aula virtual las instrucciones muy genéricas, muy sencillas que el estudiante debe seguir, prácticamente como que dejar todo montado, si es un video, si es una lectura y que bueno, dejar algunas preguntas reflexivas iniciadoras y motivadoras para que el estudiante pueda iniciar y tener esa mediación sin que uno se tenga la presencialidad.

El diálogo presencial como complemento, se refiere al encuentro sincrónico por excelencia, en el que los participantes de la interacción coinciden en tiempo y en espacio físico sin soporte directo de las TIC. Los participantes refieren a este diálogo como complementario, al darle prioridad a las actividades virtuales. Este tipo de diálogo se propone o es convocado desde las instrucciones que se encuentran plasmadas en el ambiente virtual de aprendizaje.

(IC10, 10:7) Cuando vamos a la presencialidad, podemos aplicar estrategias de debate, exposiciones, etcétera, que nos permiten eh... digamos exponer ese conocimiento que ellos ya han revisado en plataforma.

En la subcategoría “Interactividad pedagógica”, el reconocimiento de los roles de cada uno de los actores sociales, la presentación de la planificación educativa propuesta y la redefinición de la evaluación de los aprendizajes, constituyen otros conceptos-indicadores que se convierten en elementos orientadores y de ayuda, para el desenvolvimiento de los participantes, dado que les ofrecen información sobre: qué comportamiento y acciones se esperan que lleve a cabo en la modalidad semipresencial, cuáles son los propósitos de su proceso educativo, las metas de aprendizaje, los contenidos curriculares a

abordar, las estrategias involucradas, y cómo es la evaluación correspondientes.

Los docentes entrevistados, afirman que en la planificación educativa propuesta, es donde se incluyen elementos generales que orientan la propuesta del del itinerario de actividades de aprendizaje, para ubicar contextualmente al estudiante sobre lo que hay que hacer, cómo hacerlo y cuánto se ha hecho o avanzado al respecto.

La “presentación de la planificación” del curso o unidad curricular, se hace al inicio del lapso académico y se coloca como un recurso de información disponible permanentemente en el ambiente virtual. También se comparten oportunamente las actualizaciones de dicha planificación según los reajustes hechos por las negociaciones y consensos logrados con los estudiantes. Para ellos, esto constituye una estrategia fundamental de trabajo en el AVA. Algunos de los fragmentos de sus narrativas, permiten fundamentar estos significados interpretados.

(IC6, 6:27) Primeramente, en esas sesiones presenciales, en las primeras sesiones presenciales me permito contextualizar un poco al estudiante con respecto al uso de la plataforma, los roles y su plan de aprendizaje propuesto, a la manera cómo vamos a establecer los lazos comunicacionales y la manera cómo se a conllevar de manera progresiva el desarrollo del proyecto específico o el caso de estudio que nosotros realizamos semestre a semestre. Dicha planificación está presente en el ambiente virtual, en todo momento para que ellos la consulten cuando lo requieran.

(IC1, 1:21) hay principios de orden metodológico para alcanzar los objetivos dentro de esa actividad. Tenemos recursos que nos permiten desarrollar actividades, eso como la parte de la estructura pero entonces ¿cómo nosotros vamos a motivar a ese estudiante? a través de pautas, obviamente a través de un plan de actividades y evaluación claro, que les diga su ponderación de la actividad ; porque cada esfuerzo tiene que ser recompensado con un refuerzo o valorado formativamente, que para este caso de ellos puede ser con la nota, ¿ok?...o dejándole bien otros tutoriales que les ayuden ¿ok?, explicados paso por paso cómo ellos van a alcanzar el desarrollo de actividad ¿ok?, respetándose unos con otros dando las pautas de respeto, de seguimiento, distribuyendo

bueno... hoy vamos a trabajar con los equipos 1, 2 y 3, con tal estudiante como coordinador, eh... la otra semana trabajamos o el viernes de esa misma semana trabajamos con los siguientes equipos ¿ok? ... eso nos da un poco de orden para el alcance de los objetivos, el respeto... eh... el compromiso con el curso, más los elementos ya de diseño instruccional o la planificación educativa con los objetivos que uno se trace en cada curso, elementos instruccionales, como tal. Las competencias a desarrollar por el estudiante.

Por otra parte, aunque estudiantes y profesores tienen acceso a los ambientes virtuales de aprendizaje durante las veinticuatro (24) horas del día, la práctica de la mediación virtual evidencia que, como parte de la planificación educativa, los docentes y estudiantes establecen, en consenso, esquemas de atención en línea para las asesorías y la retroalimentación, en los que se especifican el tiempo máximo de respuesta a las inquietudes planteadas de forma asincrónica y horarios específicos de asesoría sincrónica, así como las herramientas tecnológicas que se utilizan para ello. Al referirse a este aspecto, uno de los docentes entrevistados comenta:

En las sesiones virtuales para el diálogo utilicé muchos foros, había también un chat de ayuda... eh... si ellos, por ejemplo, no querían o no podían esperar que yo les respondiera en la noche u otro día por el foro, sino que querían que les respondiera inmediatamente, yo establecía con ellos un horario en los cuales iba a estar en línea, un chat de ayuda para que ellos entonces plantearan sus dudas en línea y recibieran respuesta inmediata

Con las interpretaciones hechas, también se devela que el “reconocimiento de los roles de los participantes”, puesto de manifiesto, de forma global, en la planificación educativa y, de forma detallada, en la definición de cada una de las estrategias didácticas apoyadas en las TIC, mantiene al estudiante atento y activo con las diferentes responsabilidades o tareas atribuidas. En algunos de los fragmentos de las narrativas de estudiantes y profesores, se plantea este tema:

(IC3, 3:9) es importantísimo que se definan al inicio, por ejemplo aquí en ADI, que se definan cuáles son los roles tanto del docente como del

estudiante. ¿Por qué? bueno porque así ellos ya se ponen alertas y se preparan para lo que deben hacer en esta modalidad.

(IC11, 11:6) Creo que es importante que tanto los docentes como los estudiantes entendamos cómo desenvolvemos en esta modalidad, es decir, el rol que le toca a cada quien.

En el ejercicio de la mediación virtual en ADI, el docente organiza actividades iniciales en las que, tanto él como los estudiantes, se cuestionan sobre los roles a ejercer en una modalidad semipresencial, con la finalidad aclarar los términos de su participación, posicionarse cognitivamente y proyectar sus actuaciones en el establecimiento de relaciones educativas, y el aprovechamiento efectivo y oportuno de las TIC; en especial, las que se encuentran presentes en los AVA. Los resultados de dicha reflexión se constituyen en una parte esencial de la planificación educativa.

En este punto, el docente también promueve la reflexión del estudiante sobre su futuro desempeño y con esta base, acude a actividades que le acercan tanto al contexto de desarrollo profesional y le permiten la puesta en práctica de habilidades y destrezas potenciadas y desarrolladas progresivamente, como competencias académicas, sociales y digitales.

Respecto a la descripción de los roles que docentes y estudiantes ejercen en la modalidad, los informantes apuntan, que se trata de una resignificación o transformación de los significados que les han sido atribuidos históricamente en modalidades tradicionales de educación presencial y a distancia, ahora en versiones renovadas o simplemente nuevas, que hacen notar la vinculación educativa de las TIC a sus funciones.

En los siguientes fragmentos del testimonio de los informantes, tanto docentes como estudiantes distinguen esta situación de la siguiente manera:

(IC6, 6:40) el facilitador digamos que es un agente fundamental como mediador, como articulador de todo este equipo que forma parte de la experiencia de aprendizaje, entonces digamos que, dentro de todos estos agentes que te nombré hace un momento, el facilitador es fundamental, es en realidad el director de la orquesta, aunque sabemos que el estudiante es el epicentro a quien nos debemos y a quien finalmente nosotros debemos promover y constatar que ha comprendido de manera apropiada todo el aprendizaje que nosotros de alguna manera, debemos generar tanto presencial y, sobre todo, con la interacción virtual o en línea que es más complejo.

(IC3, 3:10) en el caso del docente, tiene que ser mediador, tiene que ser comunicador, facilitador de los conocimientos, propiciador de nuevos conocimientos, este... creador, transformador, liberador, productivo, amable, hay que involucrar también las prácticas axiológicas en la virtualidad, que mucha gente no está consciente de que esto se pueda hacer pues. Y el estudiante, pasa a ser un ente sumamente importante ¿ok? el estudiante es el protagonista del proceso, ya el estudiante aquí este... trabaja con lo que es el autoconocimiento ¿ok?, el autoaprendizaje, la autorreflexión, y entonces en función de eso, es ahí donde está la esencia del aprendizaje dialógico interactivo.

(IC4, 4:12) primero soy una facilitadora, soy una intermediaria entre el contenido y los estudiantes, aclaro las dudas que puedan surgir en éstos, interactúo en línea, profundizo un poco más, esos son los principales roles

(IC11, 11:13) Eh....bueno....aunque se parece mucho, con el rol tradicional de los profesores, aquí en ADI deben saber hacer eso, pero con la parte virtual, y si....eso....mediar o ser intermediarios bien, para que a distancia o cuando estamos fuera del aula presencial podamos continuar aprendiendo a nuestro ritmo

La “redefinición de la evaluación del aprendizaje”, por su parte, como otro concepto-indicador de la interactividad pedagógica, se refiere a la disposición del docente para la reflexión crítica sobre los procesos de evaluación de aprendizaje apoyados en las TIC y la proposición de las actividades de aprendizaje como núcleos vitales de desempeño y demostración del desarrollo de las competencias logradas por el estudiante.

(IC6, 6:42) me tocó considerar el hecho de que en tradicional nosotros veníamos estableciendo el plan de evaluación como actividades teóricas y actividades prácticas, es decir, evaluaciones que se llevan a cabo en salones de clase y evaluaciones que se llevan a cabo en laboratorios

con el uso del computador; en ADI debido a que resumimos la cantidad de horas presenciales y disponemos de la plataforma tecnológica, entonces, no tenía sentido establecer ese plan de evaluación en los mismos términos que la tradicional, porque muchas veces en vez de ayudar u orientar al estudiante lo que vamos es a confundirlo, si lo planteamos de la misma forma ... Entonces, me tomé la iniciativa de establecer ese plan de evaluación en: actividades de evaluación presenciales y actividades de evaluación virtuales.

La evaluación de los aprendizajes al ser redefinida, por el tipo de modalidad *b-learning*, pone mucha atención a la valoración de las competencias del estudiante en términos cualitativos tanto de los temas propios de la carrera como del dominio respecto a las TIC, y procura que la evaluación sumativa esté basada en criterios previos descritos en las actividades de aprendizaje propuestas. En este aspecto, los tipos y criterios de evaluación se ven reflejados en la planificación de las estrategias y en el sistema de calificaciones provisto por la plataforma de teleformación, en el que se vinculan dichas actividades.

(IC5, 5:4) Bueno, el docente en ese caso, primero tiene que ser creativo para presentar los contenidos, y por supuesto, para utilizar las estrategias virtuales adecuadas o utilizar las herramientas en línea con una estrategia que permita digamos eh... realizar una evaluación tanto cuantitativa como formativa porque es muy importante en la virtualidad la parte formativa

(IC5, 5:9) el profesor al momento de evaluar tiene que combinar también lo que es la evaluación del uso de las herramientas virtuales con el dominio del contenido o el aprendizaje que está obteniendo el estudiante del contenido.

(IC9, 9:33) una de las técnicas que utilicé de evaluación fue que hicieran una presentación cada grupo sobre distintos temas y pudieran compartirlo a través de un blog, entonces el aprendizaje fue constructivo, cada uno hizo su investigación y su aporte y las compartió con los demás compañeros. De esa forma, entre todos, este... colocaron los contenidos a compartir y sobre esos contenidos se hicieron las evaluaciones sumativa

Aunque los atributos develados pudieran asociarse con las mismas funciones de la evaluación en una modalidad totalmente presencial, el hecho de tomar en consideración: la reducción de horas

presenciales, los criterios sobre el progreso en el desarrollo de las competencias tanto del contenido como del uso de las TIC, y la aplicación de estrategias virtuales; deja constancia de su redefinición en la modalidad semipresencial tipo *blended learning*, y por tanto, es un rasgo importante de la dinámica de la mediación virtual en cuestión.

2.2 Subcategoría: “Aprovechamiento crítico de las TIC”. *Dinámica instrumental*

El “aprovechamiento crítico de las TIC” es la subcategoría que explica a nivel instrumental la dinámica de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, y se refiere específicamente al proceso de selección, inserción y uso reflexivo, racional y pertinente de las TIC, en la formación universitaria. Mediante este proceso, los docentes desde una posición reflexiva, y valiéndose de sus competencias tecnopedagógicas, administran espacios de interacción y construcción social en línea, diseñan y/o reciclan contenidos digitales interactivos y potencian las habilidades comunicativas y de autogestión del aprendizaje, necesarias en la formación profesional de sus estudiantes.

La descripción de esta subcategoría se comprende por la integración de los conceptos-indicadores que fueron develados durante el proceso de análisis e interpretación, de la información aportada por los actores sociales entrevistados, a saber: La “Gestión de las herramientas de la plataforma de teleformación”, el “Uso educativo de las tecnologías disponibles” y la “Orientación técnica al participante”. En la figura 15, se representa esta integración a través del diagrama de red conceptual obtenido para esta subcategoría.

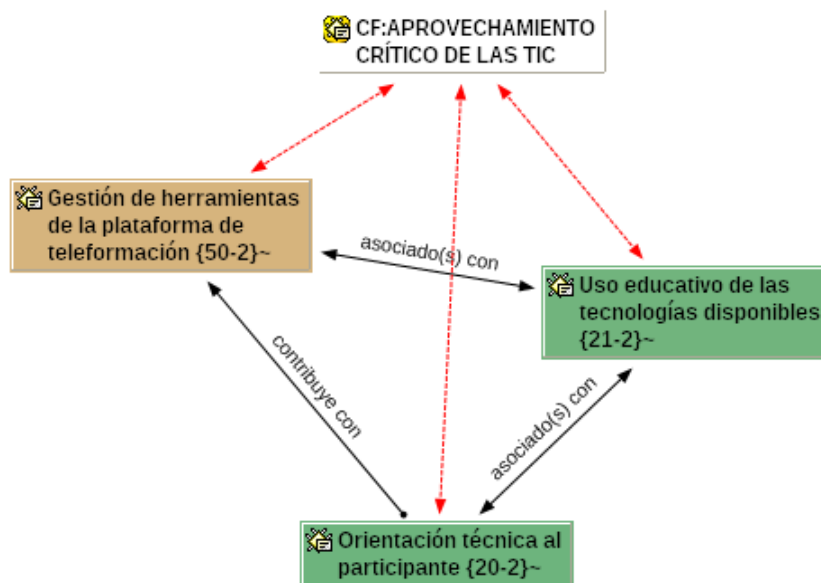


Figura 15. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Aprovechamiento crítico de las TIC”.

Los docentes que desarrollan la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se encargan de gestionar herramientas específicas que les proporciona una plataforma de teleformación, entendida ésta, como el conjunto de sistemas telemáticos, instalados principalmente en los equipos servidores de red pertenecientes a la institución, que permiten crear, editar, actualizar y administrar el funcionamiento de una serie de entornos virtuales identificados bajo la figura de cursos en línea, que son utilizados como espacios para implementar procesos educativos a distancia soportados en las TIC.

Los cursos en línea, en este caso, se corresponden con lo que los informantes claves denotan, en sus narrativas, como entornos o aulas virtuales de las unidades curriculares o materias del pensum de estudio de los programas académicos de la universidad.

(IC5, 5:17) el aula virtual como un repositorio de herramientas, pero no es suficiente solo eso, hay que usarlas para el diálogo.

A través de un tipo de cuenta especial, como usuario de la plataforma, la Coordinación ADI-UNEFM, asigna a los docentes el acceso y los permisos específicos para la edición de cursos, de acuerdo con su carga académica vigente. De esta forma, diseñan, organizan, ejecutan y evalúan, actividades y recursos orientados a establecer las interrelaciones comunicativas respectivas al componente de educación en línea que caracteriza a la modalidad semipresencial, convirtiendo así, los entornos tecnológicos descritos, en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).

En la modalidad ADI-UNEFM, la plataforma con la que se cuenta es la denominada *Moodle*. Su selección obedece a que es uno de los conjuntos de sistemas más completos y funcionalmente creado para la actividad educativa, que además de ser una de las plataformas de teleformación más utilizadas a nivel mundial, cumple con estándares de código abierto y provee herramientas para la interconexión con otros sistemas, servicios y aplicaciones de Internet que pueden sumarse a las estrategias didácticas planteadas.

Para los docentes, la “gestión de las herramientas de la plataforma de teleformación” es un aspecto esencial para la mediación virtual en la modalidad semipresencial, y para apoyarles en este proceso, la Coordinación de la modalidad semipresencial, cuenta con el personal que brinda el soporte académico-administrativo, tecnológico y de diseño. Refiriéndose a este tema, una de las docentes entrevistadas dijo:

(IC3, 3:40) yo creo que las principales herramientas que podemos utilizar en el aula virtual son las que nos da Moodle. El aula virtual es el sistema, las herramientas tecnológicas que son el apoyo fundamental para la modalidad.

(IC9, 9:33) Si si...obviamente trabajar en la modalidad ADI es ventajoso y bueno... este... y con el apoyo de unidad académico-docente y de diseño... su asesoría para lo gráfico con programas especiales y para

cómo montar las notas me ha ayudado... y gracias a los compañeros de soporte técnico, ya la plataforma no falla. Nosotros tenemos aproximadamente trabajando año y medio... dos años, que no tenemos en la boca de un profesor o de un estudiante “tenemos problemas para ingresar a la plataforma”, o sea que el sistema ha sido bastante mejorado, la expansión que le han hecho los técnicos eh... yo creo que ha sido bastante eficiente y eficaz.

Por otra parte, la dinámica instrumental, además caracterizarse por el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) dentro de una plataforma de teleformación, implica el hecho de sacar el máximo provecho a las TIC, en especial a la red Internet.

Los actores sociales entrevistados, explican que para mediar virtualmente en esta modalidad, aprovechan todas las herramientas tecnológicas posibles que se encuentren a disposición de docentes y estudiantes considerando, tanto aquellas que forman parte la plataforma de teleformación (foro, chat, mensajería, subida de archivos, glosario, wiki, libro, cuestionarios, etc.) como las que están por “fuera” en forma de: programas informáticos, servicios específicos de Internet, redes sociales, y otras tendencias como la aplicaciones para dispositivos móviles.

(IC2, 2:21) Bueno, si nos vamos a las herramientas, porque están los recursos de los que yo dispongo y las actividades que trae la plataforma de ADI. Entonces, en cuanto las actividades por ejemplo, digamos que yo trato de usarlas todas, ya trato de usar todas las TIC posible e involucrarlas en mi AVA... me parece que esto es fundamental.

(IC6, 6:56) evaluar antes de poner en práctica nuevas tecnologías ...porque sabemos que hay tecnologías que realmente pueden tener un potencial grandísimo en el área educativa pero debemos tener también conciencia de que si esas herramientas o esos recursos no los soporta tecnológicamente nuestra plataforma, entonces más que una bondad se va a convertir en otra dificultad.

(IC5, 5:42) A mí me parece que en ADI cuando se utilizan al máximo las herramientas de las tecnologías de información y comunicación eh... le da la posibilidad al profesor de relacionarse no solamente con sus estudiantes sino también con personas de otros lugares del mundo, de otros países, que tienen otras experiencias o que han abordado un contenido o una información de una manera diferente a la nuestra,

entonces nos permite comunicarnos con ellas y es una experiencia rica ¿no?, y que tú consultes información y te llenes de experiencias con otras personas, tú comienzas a reflexionar sobre lo que tú haces, y también puedes, digamos este... complementar lo que ya conoces con otras cosas.

De esta forma, el concepto-indicador “uso educativo de las TIC disponibles”, se refiere, en resumen, al compromiso de los docentes para mantenerse al día la evolución de las TIC para evaluarlas, analizar sus posibles aplicaciones educativas e involucrarlas dentro del itinerario de actividades de aprendizaje organizado en el ambiente virtual perteneciente a la plataforma institucional. Esto representa al ambiente virtual de aprendizaje como un punto global de integración y vinculación de las TIC.

El concepto-indicador: “orientación técnica al participante”, revela las acciones que el docente realiza, más allá de la actividad académica relacionada con el abordaje de los contenidos propios de la unidad curricular, para proporcionar ayuda al estudiante o atender a sus inquietudes, sobre el uso de las herramientas de entorno virtual o algún otro tipo de tecnología que hay involucrada en las actividades para el aprendizaje.

(IC2, 2:41) Ahora con dificultades técnicas, por ejemplo, que ellos me dicen ¡no que la plataforma no carga!, que eso es mentira ya, porque desde hace un año para acá, gracias a Dios, se han solventado las caídas; pero cuando sucedía algún problema, yo los invitaba <<mira... ¡inténtalo!, navega por Mozilla Firefox>>, <<revisa tu conexión>>, o si era con alguna actividad <<Revisa el tutorial tal>, <<Mira, lee bien las instrucciones en la plataforma>>, ... siempre estaban tan claras ¿verdad?, que inclusive, yo las manejaba en el aula presencial para seguir paso a paso y demostrarles lo que iban a hacer, por ejemplo para subir un archivo o editar la wiki que a veces se les complica.

En este particular, la orientación técnica se describe dos situaciones complementarias. En la primera, el docente acude a sus conocimientos técnicos y competencias tecnológicas para ayudar al estudiante. En la segunda, el docente gestiona el apoyo del personal

adscrito a la Coordinación de la modalidad ADI, para dar respuesta oportuna y pertinente a las necesidades respectivas. La segunda situación ocurre por lo general, cuando la primera no es suficiente para cubrir las expectativas o simplemente se requiere de una preparación especial tanto para el estudiante como para el docente, o ambos inclusive. En las siguientes unidades de significado se hacen notar algunas aspectos revelados en este sentido:

(IC2, 2:60) el estudiante demanda, demanda que le explique : “¿y cómo participo en el foro? ¿y cómo hago un audio? ¿cómo grabo un video?”, entonces llega un momento que, bueno, yo lo hago con mucho gusto porque para eso me formé, pero llega un momento en que tú dices: “¡eh eh ya va!, pero es que tú puedes bajar un video donde te dice un tutorial de cómo subir un archivo, de cómo participar en un foro, entonces, yo les digo eso a ellos pero todavía su ideología de la presencialidad de que el contacto es lo que no los deja , no los deja todavía... si todavía lo necesitan.

(IC12, 12:26) Nosotros tenemos ayuda con la parte informática porque uno va con el personal de soporte o diseño que está en ADI y ellos le explican a uno ciertos detalles con las tareas por la plataforma pero cuando los docentes de Medicina no saben. Los docentes son los que se organiza o informan de este tipo de ayuda en ADI.

Contar con este tipo de orientación, por tanto, es otro elemento que distingue el proceso de mediación virtual en la modalidad semipresencial.

2.3 Subcategoría: “Fomento de la metacognición”. Dinámica metacognitiva.

La subcategoría “Fomento de la metacognición”, de acuerdo con las descripciones de los informantes claves y las posteriores interpretaciones, caracteriza las acciones del docente relacionadas con promover en el estudiante la mirada reflexiva sobre la forma cómo se da su proceso de aprendizaje, en un ejercicio mental que le ayuda a revisar su recorrido por el conocimiento, concentrándose principalmente

en reconocer su avance y las transformaciones ocurridas por el logro de metas, en proyectar su desempeño como profesional y en valorar las experiencias vividas en la modalidad semipresencial, de modo que pueda orientar apropiadamente los esfuerzos y potenciar la autogestión de su aprendizaje.

Entre los conceptos subyacentes develados, en esta subcategoría, se encuentran: la “reflexión crítica sobre el desempeño en las actividades”, la “promoción de la autogestión del aprendizaje”, la “valoración de la experiencia en la modalidad”, la “toma de conciencia sobre los procesos realizados” y el “reconocimiento de las oportunidades”

A continuación la figura 16, representa las correspondientes relaciones entre los conceptos de la subcategoría “Fomento de la metacognición”.

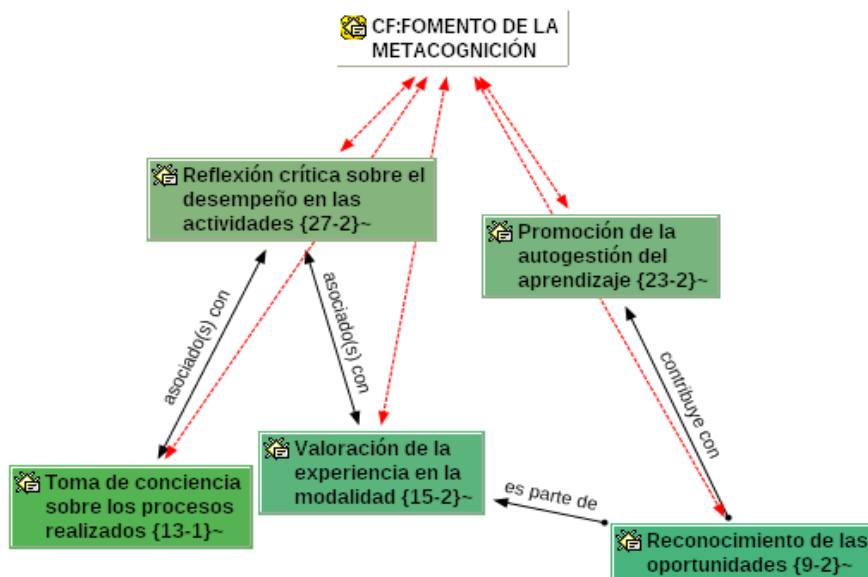


Figura 16. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Fomento de la metacognición”.

El concepto “reflexión crítica sobre el desempeño en las actividades” distingue los aspectos de la dinámica metacognitiva que

tienen que ver con la forma cómo el docente en el marco de las actividades de aprendizaje, invita al estudiante a realizarse cuestionamientos sobre qué ha aprendido, qué habilidades y destrezas nota que ha desarrollado y cómo considera su avance respecto a las metas propuestas, lo cual apunta a la mirada introspectiva como una propiedad importante de este concepto.

En tanto, el concepto “toma de consciencia sobre los procesos realizados” constituye la revisión mental que el estudiante hace hacia atrás sobre recorrido que hizo para lograr el estatus actual de su conocimiento. Para ello, el docente propone situaciones en las que los estudiantes deban narrar, armar portafolios digitales o realizar grabaciones progresivas, de las actividades realizadas sobre determinado tema, proyecto o unidad curricular para luego precisar, en un orden lógico, los procedimientos ejecutados.

La “valoración de la experiencia en la modalidad” es también un concepto- indicador que se refiere a la organización de actividades de socialización para la muestra de las producciones realizadas y/o espacios para el diálogo en línea, donde los estudiantes puedan compartir sus comentarios, anécdotas, reflexiones y aportes sobre lo acontecido en la modalidad, tanto para revisar situaciones limitantes como para promover las situaciones potenciadoras. Así, valorar la experiencia de aprendizaje, constituye la reflexión sobre dónde hubo situaciones conflictivas y cómo lograron superarse, y de esta manera, lograr el establecimiento de estrategias específicas que permiten a los actores sociales de la modalidad, mantener, rectificar o refinar procesos conducentes al desarrollo del conocimiento (Propiedad de autorregulación).

Es importante destacar que, tanto la toma de conciencia sobre los procesos realizados como la valoración de experiencia de la modalidad,

tienen como una de sus propiedades o aspectos caracterizadores a la mirada retrospectiva, y ambos se encuentran asociados con el concepto de teflexión crítica sobre el desempeño, por lo cual aparecen sutilmente vinculados en las actividades propuestas por el docente.

En las siguientes unidades de significados, los docentes entrevistados, apuntan a varias de las propiedades descritas sobre los tres conceptos referidos:

(IC2, 2:30) Ahora, cuando les doy a ellos a grabar, por ejemplo en francés, porque estamos aprendiendo los saludos... Ok te vas a grabar como saludarías tú a un profesor y me vas a enviar... Él debe grabar online un archivo y me lo puede enviar directo, o puede hacer el link y enviármelo, entonces ¿qué hago yo?... yo me bajo esa grabación y le digo bueno <<mira se puede saludar de esa manera, tienes errores en tal pronunciación, recuerda que no se pregunta así a un profesor porque lo estás haciendo muy informal, el acento o el ritmo no es así>>, entonces yo le doy a él un feedback, él tiene chance de volverlo a grabar entonces, ya él se da cuenta, como tiene la grabación anterior, él dice: “así no lo voy hacer, lo voy hacer de otra manera”. En ese segundo, voy otra vez a ver si lo ha hecho mejor entonces, al final del semestre, después de seis meses, yo le digo bueno: escúchate la primera vez, ahora escúchate cómo puedes hablar de tí mismo, saludar y todo, y ver el avance desde "halou" hasta "Hello, how do you do?". Entonces, allí ellos son conscientes del progreso... ... Así sucesivamente, voy haciendo para que ellos revisen cómo lograron sus competencias y también pregunto qué les pareció esta experiencia, y eso les sirve a ellos y me sirve a mí para reflexiones.

(IC6, 6:24) darles la oportunidad de experimentar o aplicar todo ese contenido de aprendizaje en escenarios reales e instituciones bajo situaciones realmente aplicables, y posteriormente en la reflexión y conclusión de toda esa experiencia de aprendizaje en un foro final donde ellos pueden manifestar para qué le ha servido la unidad curricular, qué competencias consideran ellos que han adquirido, qué situaciones consideran ellos que deberían fortalecerse o permanecer o qué cosas deberían complementar a la experiencia de aprendizaje.

Uno de los estudiantes, al referirse al hecho de que con la mediación virtual el docente de la modalidad busca formas para que los estudiantes hablen sobre su experiencia, hace notoria su propia valoración:

(IC12, 12:15) Ay profesora, allí está el otro asunto ...[risas]... porque nosotros tampoco somos fáciles, estoy casi seguro que la mayoría de nosotros saben cuál es su responsabilidad pero a veces no cumplimos bien con eso, pero la verdad es que lo primero es ser activo con nuestro propio aprendizaje y no esperar a que todo venga en bandeja de plata por parte del profesor sino nosotros hacer de nuestra parte. En medicina hay que leer mucho, y en el caso de esta modalidad, apoyarnos en buenos materiales de internet para estar al día con los temas, es decir ser más autodidacta, y presentarle al profesor dudas. También debemos saber trabajar en equipos para que todos aprendamos de verdad, con el esfuerzo de todos; no solo anotar al compañero o compañera porque tipeó el trabajo o pagó la impresión de las hojas, que eso pasa mucho. Debemos ser responsables, puntuales, realizar todas las prácticas propuestas, aprovechar el contacto en las comunidades para... darnos cuenta de la realidad en los ambulatorios, hospitales, etc. Los estudiantes debemos usar el internet para cosas útiles y no solo para “copiar y pegar”, no para criticar o hablar tonterías y el docente debe estar pendiente de que no pase esto, porque pasa y eso no es aprendizaje.

Al reflexionar sobre la experiencia en la modalidad, tanto estudiantes como docentes, también aportan sus apreciaciones sobre las oportunidades brindadas con los aprendizajes logrados, y por lo general, expresan su preocupación, por la propuesta de actividades significativas vinculadas al contexto de desempeño de la carrera profesional, tanto simuladas como reales, en las cuales el estudiante realice ensayos y acercamientos importantes al conocimiento situado e interactúe con otros compañeros de mayor experiencia laboral para construir o transformar sus propios significados al respecto.

(IC6, 6:5) es para ayudarles un poco a que ellos reflexionen, se autoconozcan y luego la segunda unidad de esta misma materia tiene que ver con la identidad cultural es decir, se ven las vivencias culturales y el patrimonio histórico cultural de aquí de Coro, de La Vela, del Estado Falcón, las tradiciones. Esto un poco con la idea de que el estudiante, futuro docente, también pueda entender que necesita tener una identidad cultural y que necesita dentro de su praxis docente, promocionar la identidad cultural. Luego la tercera unidad de esta materia, eh... es netamente... tienen que desarrollar un proyecto socio-comunitario; es un proyecto corto, entendiendo que pertenece a un... es dentro lapso de un semestre, dentro de una unidad temática y básicamente el estudiante los temas que ha podido reproducir, o ha podido escuchar o ha podido vivenciar en la primera y segunda unidad, el como que lo retransmite, lo reproduce a una comunidad, a una

escuela para fomentar el desarrollo personal ya en otras personas para también fomentar la identidad cultural en otras personas. Esto le permite tener un primer acercamiento a lo que va a ser su servicio comunitario, también un primer acercamiento a lo que es su praxis educativa

(IC11, 11:26) Con relación a las cosas buenas puedo decirle, que estudiar en ADI es innovador y le permite a uno después de la mediación del docente, acostumbrarse a participar en conversaciones y cursos en línea, hasta en congresos también. Yo aún no me he atrevido totalmente a eso, pero si he sabido de compañeros de semestres más avanzados que sus profesores les ha animado y participan.

Con esto se entiende que el reconocimiento de las oportunidades, es parte fundamental de la valoración de las experiencias con la modalidad.

El “fomento de la metacognición”, como subcategoría de la dinámica de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, también implica la “promoción de la autogestión del aprendizaje”. Este concepto, denota las intenciones y disposición del docente en preparar con anticipación y reajustar en el transcurso del proceso educativo, el ambiente virtual y las actividades de aprendizaje, para impulsar al estudiante que vaya potenciando progresivamente su autonomía sobre la toma de decisiones referidas a su propio aprendizaje y gestione sus alternativas de solución a problemáticas planteadas que impliquen ir aplicando los conocimientos construidos, con la menor intervención posible del docente.

(IC5, 5:10) en la modalidad tradicional los estudiantes tienden a ser dependientes de lo que el profesor les mande a hacer y el momento que el profesor diga que lo tienen que hacer, pero en la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo, yo considero que es más por interés del estudiante de organizarse, de cuáles son, por ejemplo, los contenidos que debe leer en determinado momento, si él quiere adelantar toda la información, también hay estudiante que pueden aprovechar eso. El profesor, digamos, distribuye los contenidos de manera que estén disponibles en cualquier momento del semestre, y si hay un estudiante que tiene mayor interés en avanzar digamos que puede hacer una lectura más amplia e incluso adelantar actividades que tengan que ver con la materia. Entonces, considero yo que se vuelven autónomos de su aprendizaje.

No se trata en este caso, de que el docente deja abandonados a los estudiantes en su trayectoria de aprendizaje, sino de que brinda las ayudas cognitivas a través del itinerario propuesto, el diseño del AVA, los recursos educativos involucrados y las asesorías específicas requeridas, para desarrollar sus competencias organizativas, comunicativas y del uso de las TIC, y así garantizar que pueda planificar sus acciones, acceder efectivamente y según sus necesidades, a las informaciones pertinentes sobre los temas tratados y desarrollar diálogos entre sus compañeros que aporten a su propio aprendizaje y al aprendizaje de otros.

Adicionalmente, en el ejercicio de la metacognición, algunos de docentes se suma como participantes y contribuye a las reflexiones, con la revisión de su propia praxis docente y solicita a los estudiantes sus comentarios al respecto. En el siguiente fragmento de una de las entrevistas, se puede evidenciar este hallazgo.

(IC10, 10:9) desde el año 2006, cuando inicié acá en la modalidad. Todos estos años me han servido a mí para formarme, para fortalecer todo mi desempeño docente, por cuanto inicié acá en la modalidad y me ha permitido a mí no solamente experimentar lo que es una educación tradicional... una modalidad tradicional, sino también una modalidad ADI que implica esos encuentros no solamente presenciales sino encuentros en línea los cuales son muy ventajosos porque permiten que esa comunicación, tanto síncrona como asíncrona con nuestros participantes, y de esa manera poder desempeñar ése.... o poder llevar ese proceso educativo de una forma óptima para poder llegar a esa construcción del conocimiento significativo para los estudiantes y para nosotros también como docentes.

(IC9, 9:14) Me ha servido ADI muchísimo en el sentido de que puedo aplicar este... las herramientas también para mi propio autoaprendizaje, ser autodidacta, para otros programas, otros cursos de formación como en postgrado y también me ha servido para lo que es PRODINPA; Programa de formación del personal académico de la Francisco de Miranda.

Todas estas situaciones relacionadas con los conceptos-indicadores de la subcategoría Fomento de la metacognición, ocurren

porque el docente las ha impulsado desde las instrucciones de las actividades de aprendizaje y por tanto forman parte de las estrategias didácticas con las TIC.

En este aspecto, se aprovechan cualquiera de las herramientas tecnológicas o servicios de Internet que le permitan al estudiante compartir con otras personas sus apreciaciones. Las más utilizadas son: Foro, *blog*, *podcast*, *videocast* e ilustraciones esquemáticas. Así mismo, los encuentros presenciales suelen convertirse en el momento de cierre de este tipo de actividades con exposiciones o conversatorios. Es importante destacar, que los planteamientos de los informantes claves, sugieren que estas miradas del proceso, plasmadas por el estudiante de forma escrita o, en un tipo de producción gráfica o audiovisual, son parte de las tareas y se consideran en el marco de los criterios de la evaluación principalmente formativa.

2.4 Subcategoría: “Generación de un clima socioafectivo positivo”. Dinámica actitudinal.

Describir a profundidad el proceso de mediación virtual en la modalidad semipresencial, pasó por el hecho de la investigadora de considerar experiencias subjetivas, valores humanos, principios y emociones de los actores sociales, que impulsaron personalmente la acción educativa en este contexto.

La dinámica de la mediación virtual bajo la modalidad semipresencial, revela un componente actitudinal que define las actuaciones del docente como un agente motivador del aprendizaje, que promueve el desarrollo de interacciones sociales basadas en valores humanos, a través de las herramientas comunicativas, recursos educativos y actividades didácticas interactivas en el ambiente virtual de

aprendizaje. Este componente actitudinal alude a la subcategoría que se ha denominado aquí como “Generación de un clima socioafectivo positivo”.

Esta subcategoría, implica el “Establecimiento de una relación de cercanía y emocionalidad”, la “Manifestación de expectativas positivas”, la “Promoción de la reciprocidad y la colaboración”, la “Vinculación de la actividad académica con intereses comunes” y la “Promoción de la responsabilidad”. Todos estos conceptos-indicadores aportan los principales rasgos que producen una atmósfera afectiva favorecedora de la autogestión del aprendizaje en los ambientes virtuales, pero como producto de la intersubjetividad, la interacción social, la solidaridad, el respeto, el diálogo igualitario entre otros. La figura 17, muestra la red conceptual de la subcategoría “Generación de un clima socioafectivo positivo”.

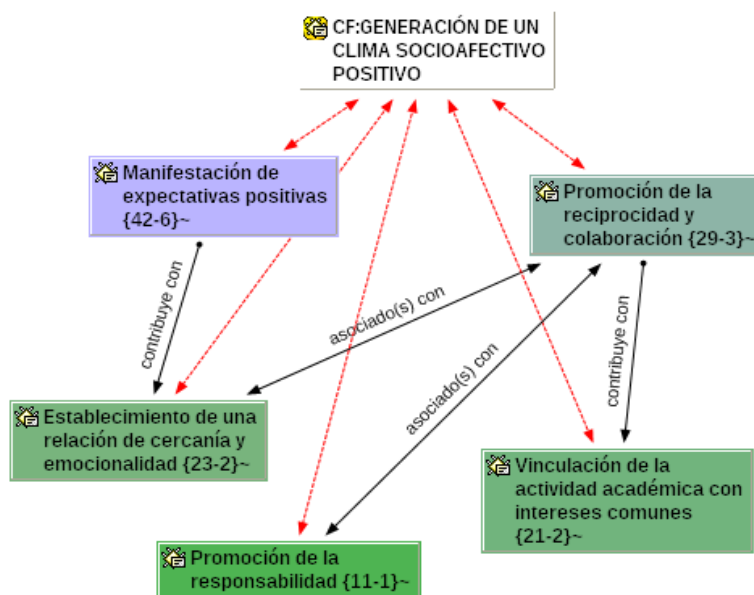


Figura 17. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Generación de un clima socioafectivo positivo”.

Los docentes que participan en la modalidad semipresencial, como mediadores principales se encargan principalmente de diseñar u

organizar contenidos educativos, elementos gráficos y situaciones de aprendizaje que reflejan a través del mensaje y las instrucciones, la esperanza que tienen hacia la actuación de los participantes para lograr las metas propuestas. Por tanto, procuran permanentemente la “manifestación de expectativas positivas” al recordar a los estudiantes las competencias que aspiran desarrollarse, y convocarles a poner todo su empeño, en la confianza de que todos ellos lo pueden lograr.

Desde esta perspectiva, la mediación virtual en ADI-UNEFM se impulsa cuando los actores sociales demuestran una actitud positiva hacia la modalidad y se expresan de ella como una forma de estudio que les brinda oportunidades, no solo para lograr sus metas académicas sino para desenvolverse efectivamente en el contexto social actual; lo cual hace parte de las características de la generación de un clima socioafectivo positivo en los AVA. Esta disposición facilita la interacción en línea y minimiza el arraigo a la presencialidad que advierten algunos de los informantes.

En las siguientes citas de las entrevistas, se evidencian estas propiedades.

(IC8, 8:45) el estudiante se le debe formar para su ingreso a esa modalidad y se le tiene que decir de qué trata esa modalidad, que no es igual a un sistema presencial, que no lo es lo mismo a estar sentado en un pupitre a estar escuchando a un profesor diciendo una cantidad de cosas allí y que después tiene que hacer una tarea en su casa, no se trata de eso. La modalidad semipresencial busca otra cosa y lo que se tiene que dar a conocer allí de que existen unas reglas y la búsqueda del conocimiento se hace a través de diferentes tipos de estrategias didácticas que son totalmente diferentes, que son más que todo colaborativas y que permiten pues, a que el desarrollo del conocimiento se haga de manera distinta. Mi experiencia me dice que nosotros como docentes debemos estar abiertos a usar las tecnologías y a la misma modalidad, y eso ayuda al momento de mediar, porque con eso es que vamos expresarles a nuestros ... a contagiarles a nuestros estudiantes las ganas de estudiar aquí, eso ayuda, y eso se les debe mostrar desde el principio y en todo momento.

(IC7, 7:16) considero que realmente es la modalidad del futuro que la tenemos en el presente, pero para mí es la modalidad ya del futuro, de lo que debe ser el aprendizaje en el futuro porque considero que la tecnología, la informática, en este mundo global, está presente en todo entonces no puede estar fuera de lo que es la educación... es una modalidad que le permite a las personas que necesitan trabajar, por algún motivo, la oportunidad de seguir estudiando y hacerse profesional o incluso personas que ya de cierta edad o que han adquirido compromisos familiares etcétera que han tenido que abandonar los estudios de la modalidad tradicional, bueno esta es una oportunidad para ellos para que puedan acceder a la educación pues que puedan tener un aprendizaje, puedan formarse, tener una carrera.

(IC4, 4:34) primero tener amor a la modalidad, o sea, si uno se siente identificado con la modalidad yo creo que eso es algo que funciona no dejar las aulas virtuales abandonadas, siempre estar pendiente de los estudiantes, darles retroalimentación, estar en constante contacto.

(IC11, 11:15) estoy muy contenta de ser parte de esta modalidad porque me ha dado la oportunidad de formarme y fortalecer mi desempeño.

La disposición positiva hacia la modalidad ADI-UNEFM, es progresiva, especialmente en cuando no se ha experimentado previamente actividades en con tales características. La manifestación de expectativas positivas, en este caso, suele tener su fuente original en lo que otros han dicho o en el uso inicialmente limitado del AVA como un complemento de las sesiones presenciales, pero una vez vivida la experiencia de mediación virtual en la modalidad semipresencial, donde las interacciones sociales ocurren en este tipo de escenarios y profundizar en la investigación al respecto, se afianza un sentido de pertenencia que se consolida en el tiempo, al punto de constituirse en la forma preferida y recomendada para llevar a cabo la acción educativa con otros y su propia iniciativa de formación.

(IC4, 4:9) Creo que vivir la experiencia. Vivir la experiencia, prepararme, investigar un poco más sobre la modalidad. Al estar allí, en ese intercambio con los estudiantes y ver, bueno, en las clases presenciales se da de tal forma, de manera virtual se da de esta forma, ver esa combinación de ambas cosas me permitió creer que la modalidad si es buena y que se pueden lograr grandes cosas. Ahora, cada vez que recibo a mis estudiantes, les doy a conocer las buenas experiencias que he tenido, y les digo que ellos, si se lo proponen realmente y disfrutan

con estas nuevas alternativas, van ser excelentes profesionales con habilidades adicionales por el uso de las TIC... que podrán hacer postgrados a distancia, que podrán participar en eventos que tenga su parte virtual.

En este mismo orden de ideas, los informantes claves aportaron también narrativas, en las que se deja constancia del “establecimiento de una relación de cercanía y emocionalidad”, como un concepto-indicador de la generación de un clima socioafectivo positivo. En este particular, el docente de la modalidad semipresencial, promueve su presencia virtual desde la presentación de mensajes con propósito de orientación (no de imposición), en un lenguaje claro, sencillo, comprensible y motivador, adecuado a las características globales de los estudiantes. Estos mensajes al parecer, se van convirtiendo en un elemento representativo de la cercanía humana en virtualidad, en la medida que el lenguaje usado por los participantes está marcado por el tuteo respetuoso y las expresiones afectivas (empatía, humildad, diversión, alegría, entusiasmo, disfrute, etc.,) que se encuentran acompañadas por imágenes y voces reales de los participantes (corporeidad), y señales gráficas como los emoticones (símbolos que representan gestos de rostro humano) dentro de los textos, audios y/o videos que se comparten dentro del ambiente virtual de aprendizaje.

Otro de los aspectos del concepto-indicador “relación de cercanía y emocionalidad”, lo constituye la identificación de aquellas situaciones de la vida cotidiana y aspectos de las realidades personales de los participantes que fueron compartidas por ellos en los escenarios de socialización del AVA, como referencia para provocar un vínculo de familiaridad a través de los mensajes, las conversaciones espontáneas, las instrucciones de las actividades de aprendizaje y los diálogos reflexivos sobre las temáticas en estudio.

En los siguientes fragmentos del testimonio de los informantes, se destacan algunas frases que justifican tales interpretaciones:

(IC1, 1:16) creo que las emociones a través de plataforma son importantes, eh... aunque estemos académicos, podemos dejar a veces unas caritas, podemos hacer unas expresiones de ánimo, o hasta simples comentarios que podemos dar de felicitaciones, y... que esto fomenta y refuerza los desempeños de cada alumno.

(IC2, 2:23) En cuanto a las actividades siempre hacemos foros. Los foros son muy, digamos, divertidos, son enriquecedores porque son en el idioma entonces ... esas actividades comunicativas, en el caso de los estudiantes de Inglés, son muy enriquecedoras

(IC2, 2:32) En las instrucciones yo les digo a ellos, recuerden que <<si alguno... porque inclusive, yo me puedo equivocar puesto que no soy perfecta, ...que si alguno de nosotros comete algún un error, porque somos humanos, nos podemos equivocar, pero también como humanos podemos corregir>> entonces yo les digo: <<a todos ustedes siéntanse en la libertad de corregirse o corregirme” inclusive, les digo para que no se sientan con temor, digamos, que la profesora ahhh... nunca se equivoca, ¡no!, yo también me equivoco>>, entonces ellos pueden hacerme ese *feedback*

(IC8, 8:24) El proceso no puede ser visto... o sea, la posición del profesor no puede ser: Yo profesor, el que maneja y domina el conocimiento y los estudiantes no. Tiene que ser algo.... Tú no estás en la posición de inyectar conocimiento sino moderar y modelar el conocimiento, o sea el proceso de aprendizaje; tú intervienes ¿verdad?, pero se interviene pero no de la parte de la imposición.

Por otro lado, en el desarrollo de la actividad académica mediada con el ambiente virtual de aprendizaje, tanto docentes como estudiantes de la modalidad semipresencial, se reconocen mutuamente como participantes del proceso educativo y valoran la importancia del diálogo para lograr aprendizajes recíprocos donde se benefician no solo los estudiantes sino el docente y cualquier otra persona involucrada

En su rol como mediador, el docente se comporta como un ejemplo de amabilidad, respeto y responsabilidad. Así mismo, genera escenarios para el trabajo colaborativo y la participación de todos, en el

marco de los valores humanos. De esta manera, procura la “promoción de la reciprocidad y la colaboración”.

La reciprocidad y colaboración son propiedades resaltantes en las narrativas de los actores entrevistados. Ellos manifiestan la importancia de las acciones que les permiten trabajar en equipo, utilizar la información compartida por los compañeros reconociendo la fuente de la autoría y el aporte que tienen para el conocimiento, dialogar en términos de cortesía y el respeto por la diversidad de opiniones, ser humildes para escuchar sugerencias, aceptar los errores y buscar corregirlos, brindar oportunidad al otro para que participe y ayudarlo para que logre el aprendizaje.

(IC10, 10:47) Para mediar los docentes tienen que ser flexibles, tienen que respetar al estudiante, fomentar el respeto entre los estudiantes. Mira con la palabra respeto ya toda la comunicación va ser fluida. Tiene que entender que el estudiante hábil es un estudiante participativo, tiene que promover la participación, tiene que... hay una palabra clave: humildad ante todo para poder llevar a cabo esa mediación de una forma efectiva. También tiene que considerar que el consenso entre los estudiantes es importante para construir el conocimiento, entonces la mediación va a ser en pro de construcción de nuevo conocimiento, de transcender el conocimiento tanto del mismo profesor como de los propios estudiantes.

(IC2, 2:28) yo diseño digamos, que archivos .pdf, páginas web que yo diseño ahí, este... generalmente trato de basarme en autores de otros libros. Si son estrategias que yo diseño basándome en otro autores, entonces, yo les coloco allí la tomé de tal libro y la adapté bajo tales y tales casos, entonces ellos saben en qué libro pueden conseguir la herramienta o esa información.

(IC5, 5:15) deben velar por el aprendizaje de sus compañeros; no solamente el de ellos mismos sino el de sus compañeros y si ellos quieren proponer alguna otra actividad yo estoy abierta a escuchar las sugerencias y se propone la actividad y ellos dirigen, yo nada más estoy pendiente de que estén cumpliendo con las metas de aprendizaje que se proponen allí.

(IC8, 8:44) es una manera de vida, es una forma de pensar, es una forma donde tú tienes que interactuar, es un proceso de aprendizaje totalmente constructivista, lo veo yo así, en esa parte en donde todos aportamos.

(IC10, 10:29) el docente viene aprendiendo de los estudiantes, como te digo también pueden haber elementos que los estudiantes agreguen cuando ellos revisan materia extra, entonces allí es donde el docente aprende de los estudiantes.

De igual manera, el diseño gráfico agradable del entorno en línea, y pertinente con los temas de la unidad curricular, se perfilan implícitamente como una señal de reciprocidad, en tanto preocupación y dedicación por parte del docente y el personal de la Cordinación ADI-UNEFM que le apoya, para que el estudiante se sienta atraído y agradado con en el ambiente virtual de aprendizaje. Uno de los docentes entrevistado involucra estas propiedades expresando lo siguiente:

(IC9, 9:39) Importante para el diseño, primero que la calidad del aula virtual tiene que ser muy buena, colocar los recursos necesarios, los repositorios que sean más atractivos en los estudiantes, dependiendo del tema también, hacer la parte visual que sea también agradable, y colocar el suficiente material de apoyo para que los estudiantes puedan guiarse por allí en materia de los contenidos. Importante para el diseño, primero que la calidad del aula virtual tiene que ser muy buena, colocar los recursos necesarios, los repositorios que sean más atractivos en los estudiantes, dependiendo del tema también, hacer la parte visual que sea también agradable, y colocar el suficiente material de apoyo para que los estudiantes puedan guiarse por allí en materia de los contenidos...Que se sientan a gusto, que les llame la atención, que perciban el esfuerzo del docente para que ellos tengan buenos contenidos y un ambiente on line agradable porque allí hay mucho contacto

El concepto-indicador “promoción de la responsabilidad” está fuertemente asociado con “la promoción de la reciprocidad y la colaboración”, pues, cumplir a tiempo con las tareas, realizar aportes significativos, atender a las dudas de los compañeros, son rasgos claves de este concepto que atienden al reconocimiento del otro como alguien merecedor de tal consideración. Por ello los docentes, insisten en hacer ver al estudiante la responsabilidad que tiene tanto para su aprendizaje como para el de sus compañeros del grupo. Así, ambos conceptos-indicadores sugieren a la mediación didáctica virtual, como

un proceso accionado por la solidaridad, el respeto, la cortesía, la amabilidad y la responsabilidad, como por el hecho de recurrir a la invitación y/o solicitud para involucrarse en el trabajo conjunto, aprovechar el intercambio de experiencias para lograr cada uno sus metas, colaborar entre todos, asumir responsablemente los roles respectivos, participar oportunamente y compartir a tiempo las producciones realizadas.

(IC4, 4:25) Cuando uno siempre está pendiente de los estudiantes, lo digo de la forma que estamos pendientes de los foros cuando tienen alguna duda, los estudiantes se sienten cerca. Si ellos hacen alguna participación y reciben nuestra retroalimentación ellos ven que uno está pendiente y eso motiva a que ellos participen; ahora, en el caso contrario de que ellos participan y nosotros los abandonamos ya su participación bajo, se van desmotivando.

(IC1, 1:17) Yo creo que es un proceso de aprendizaje sensibilizado hacia lo productivo, hacia las pautas, hacia las normas, metódico, reactivo eh... netamente reactivo a buscar una interacción, donde hay respeto, donde hay orden, donde hay seguimiento y donde las emociones, yo creo, que no afloran en un sentido destructivo, sino todo lo contrario.

(IC9, 9:21) El rol de los estudiantes de ADI debe ser eh... responsable, en el sentido de que ya no está solamente para esperar que el profesor le transmita todos los conocimientos, sino que está de parte de ellos buscar, a través de los medios que le ofrece el profesor, sus compañeros u otros que consiga para su aprendizaje sin dejar de contribuir con sus compañeros...¿Hasta qué grado el estudiante va alcanzar su aprendizaje?, todo va a depender de la motivación que ellos tengan y del compromiso que tengan con sus estudios, su responsabilidad con las metas y la puntualidad de las tarea. Debe ser un estudiante plenamente activo y responsable de su propio aprendizaje, sabiendo que también el aporta al aprendizaje de sus compañeros y muchas veces se requiere que participe a tiempo, no a última hora. Yo los invito siempre a ellos a que reflexionen y actúen.

(IC10, 10:30) Es un proceso horizontal que permite la participación de todos y que permite llegar a un consenso, a la construcción de un nuevo conocimiento de una forma, digamos... de una forma efectiva, porque al construir un nuevo conocimiento trascendemos los conocimientos de cada uno de nosotros y construimos nuevas nociones de un tema específico

Como subcategoría, la generación de un clima socioafectivo positivo, también se caracteriza además, por la “vinculación de la actividad académica con intereses comunes” de los participantes.

En los AVA se incluyen espacios y actividades en los que, docentes y estudiantes, proponen situaciones cotidianas, problemáticas del contexto real o inquietudes generales que, aunque no guardan relación directa con los temas de estudio en la unidad curricular, son aprovechados de manera creativa para establecer algún tipo de relación que contribuya al análisis y reflexión. Según la interpretación hecha a las expresiones de los actores, esta vinculación atiende intereses personales comunes y a las necesidades específicas de formación manifestadas por los participantes; incluso con esas cosas que les llaman la atención en lo cotidiano o que les animan a seguir. A continuación, parte de los relatos que sugieren tal proceso.

(IC2, 2:20) Generalmente en los laterales les coloco información de interés para ellos, por ejemplo, muchos me dicen: a mí me gusta la música de, por ejemplo: *PINK*, entonces yo les coloco algún video con una canción, entonces ellos tienen que sacar de esa música los proverbios, entonces es una actividad interactiva de una música que a ellos les gusta pero que tienen que hacer la actividad en inglés. ¡Ah profesora a mí me gusta la historia!, entonces yo les coloco, por ejemplo, cuando fue el nacimiento, en marzo, de Francisco de Miranda, por ejemplo, entonces va cargado con cultura histórica, entonces todo ese texto está en inglés, entonces ellos tienen ahí, por ejemplo pueden leer sobre Francisco de Miranda; Ah que en Venezuela hubo un descubrimiento de tal universidad sobre tal cosa, entonces allí yo lo publico. Ah que estamos en semana santa, entonces yo les coloco un *link History Week*, entonces en función del mes, del día, en los laterales ellos van a conseguir videos, biografías, teorías, inclusive por ejemplo, de unidades que ya estamos trabajando entonces digamos que como información extra está allí.

De manera general, la generación de un clima socioafectivo positivo constituye, desde la perspectiva actitudinal del proceso de mediación virtual en la modalidad semipresencial, la actuación del docente junto con sus estudiantes, avocada a la creación de

condiciones favorables para la convivencia académica y la motivación hacia el aprendizaje social impulsadas desde un contexto apoyado en las TIC.

3. Categoría orientadora: “Situaciones potenciadoras de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

En esta investigación, las “Situaciones potenciadoras de la mediación virtual en la modalidad semipresencial” se establecieron como una categoría orientadora, que describe los acontecimientos, acciones, recomendaciones, necesidades puntuales o asuntos de interés que favorecen y/o se deben considerar para desarrollar este tipo de mediación, desde lo sugerido por los informantes claves.

Su origen deviene de cuestionamientos como: ¿Qué sugerencias o transformaciones son necesarias para este tipo de medición en la modalidad semipresencial?, ¿Qué recomendaciones da al respecto?, ¿Qué cree que no debe perderse de vista cuando se diseñan los AVA y se proponen actividades educativas para los diferentes encuentros de aprendizaje en la modalidad ADI-UNEFM?, ¿Qué recomendaciones sobre la mediación virtual daría a los docentes que se inician en esta modalidad?.

Las respuestas al respecto, apuntaron a identificar a la “Formación y actualización permanente sobre la modalidad semipresencial tipo *b-learning*”, y la “Promoción de una actitud resiliente” como las subcategorías.

Las interrelaciones de sus conceptos-indicadores con la categoría central pueden observarse en la figura 18.

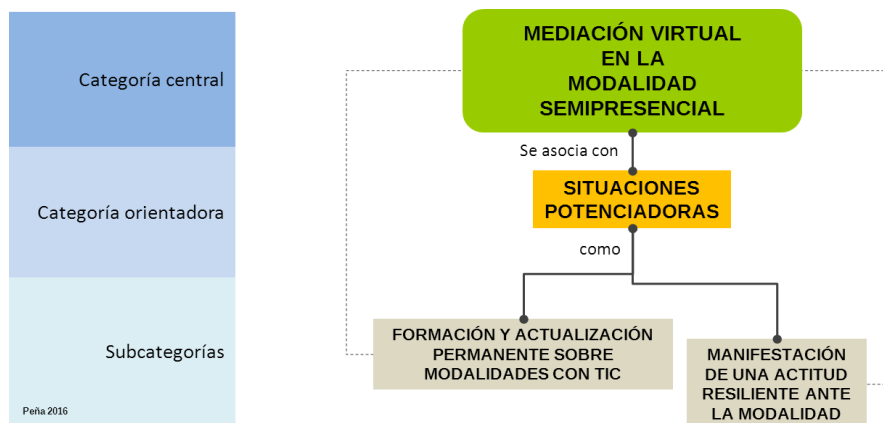


Figura 18. Interrelaciones de la categoría “Situaciones potenciadoras” y sus subcategorías, con la categoría central “Mediación virtual en la modalidad semipresencial”.

La medición virtual en la modalidad semipresencial, desde los significados aportados por los informantes claves, implica estar preparados para abordar efectivamente el proceso educativo en modalidades emergentes que involucran las TIC, y reconocer, en una actitud emprendedora y de superación, las circunstancias críticas que representa participar en ellas.

3.1. Subcategoría: “Formación y actualización permanente sobre las modalidades con TIC”

Tanto docentes como estudiantes de ADI-UNEFM, señalan como un compromiso, a nivel personal, académico e institucional, a la “Formación y actualización permanente sobre las modalidades con TIC”, justificándola como una vía efectiva para un buen desempeño profesional en una sociedad dinámica y compleja como la de nuestros tiempos. Por ello, se le interpreta aquí como una subcategoría y se explica con la articulación de conceptos-indicadores como: el “desarrollo permanente de cursos de inducción”, la “participación en programas institucionales de formación docente”, la “ejecución de iniciativas personales de formación”, y el “desarrollo de investigaciones

educativas”. La figura 19, muestra el diagrama conceptual de tal articulación.

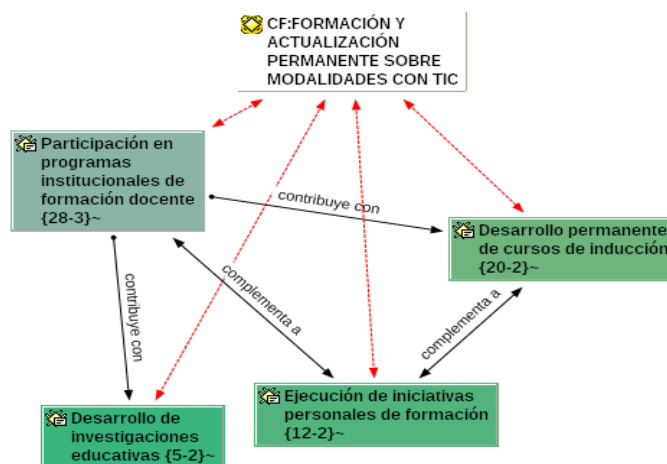


Figura 19. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Formación y actualización permanente sobre modalidades con TIC”.

Todas aquellas actividades educativas extracurriculares (talleres y cursos) sobre aprovechamiento de las TIC, organizadas institucionalmente por parte de la Coordinación ADI-UNEFM, a las que los actores involucrados puedan tener acceso tanto presencial como virtualmente, tanto antes de iniciar las actividades académicas de su carrera como en el transcurso de las mismas; constituyen un aspecto fundamental para facilitar la mediación virtual en la modalidad semipresencial.

Los informantes claves refieren esto, como el “desarrollo de cursos de inducción” en los que a corto plazo, tienen la oportunidad de desarrollar competencias específicas para el uso de la plataforma de teleformación, la comprensión del enfoque pedagógico de la modalidad ADI-UNEFM, la aplicación estrategias de aprendizaje, el manejo de paquetes informáticos especializados y el uso de herramientas en línea para la interacción y la construcción.

(IC7, 7:40) vamos a encontrar con estudiantes que quizás ellos si van a tener inconvenientes, sobre todo al principio, de manejar la plataforma y

eso creo, considero pertinente que debe haber un proceso como inductivo con el estudiante, profundo, que pretenda ingresar a ADI, de cómo debe manejar la plataforma

(IC8, 8:17) al estudiante se le debe formar para su ingreso a esa modalidad y se le tiene que decir de qué trata esa modalidad, que no es igual a un sistema presencial, que no lo es lo mismo a estar sentado en un pupitre a estar escuchando a un profesor diciendo una cantidad de cosas allí y que después tiene que hacer una tarea en su casa, no se trata de eso.

(IC9, 9:36) Yo creo que cada vez entran nuevos profesores y no están capacitados en materia de tecnologías de información, cada profesor nuevo debería primero tener como un curso de inducción sobre las TIC y motivarlos al empleo de éstas. La mayoría viene de la escuela tradicional entonces necesita actualizarse en este tipo de nuevas instituciones.

(IC7, 7:46) Creo que en la medida que también nosotros, los docentes no actualicemos, en esa medida se debe en la modalidad, con los estudiantes, hacer lo propio, es decir, aparte de que el estudiante va a ADI o tiene un encuentro con ADI, propio de la formación de su carrera debe existir paralelo a eso, el curso de inducción previo y las actualizaciones sobre las herramientas y el enfoque ADI, porque entonces el docente no se puede actualizar y dejar desactualizado al estudiante, entonces debe haber una... un paralelismo ahí entre la actualización del docente y del estudiante.

(IC11, 11:17) Lo que pasa es que para eso, tanto profesores como estudiantes, creo yo, debemos estar muy bien preparados o tener la formación fuerte en lo virtual, pero eso también ayudará mucho a los que trabajan en el día y así conectarse desde su casa o los ciber para entrar al ambiente virtual.

Tal como se destaca en las anteriores narrativas de docentes y estudiantes entrevistados, la ejecución de estos cursos de inducción no es improvisada, sino que por el contrario, acuden a un proceso planificado y desarrollado oportunamente atendiendo a las necesidades detectadas. A partir de esto, se puede comprender también que la orientación técnica que pudieran brindar, en determinado momento, los docentes o el personal asdcrito a la coordinación de ADI-UNEFM, tiene un carácter emergente y complementario a esta situación, y por tanto,

se cuenta más como una actividad de carácter remedial, que ampliamente formativa.

Otro concepto-indicador de la subcategoría “Formación y actualización permanente sobre modalidades con TIC”, lo constituye la “Participación en programas institucionales de formación docente” que, como puede verse, está orientado particularmente hacia el profesor, por ser considerado de acuerdo a los hallazgos referidos hasta ahora, como el mediador principal de la modalidad semipresencial; en otras palabras, como un participante líder que interviene para brindar ayudas cognitivas que permitan a los estudiantes y el conocimiento encontrarse desde un proceso de construcción e influencia mutua.

Lograr esto, según las experiencias descritas por los informantes, requiere de actividades formativas, un poco más complejas que los cursos de inducción, en las que se les prepare profundamente para desempeñarse efectivamente en la modalidad semipresencial. El énfasis en este caso, se hace en la formación hacia el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje.

(IC4, 4:28) En el ejercicio de la mediación yo creo que es importante que los docentes se actualicen constantemente, seguir dictando talleres de capacitación porque así como hay docentes que saben manejar cada una de las herramientas que están presentes en la plataforma, que conocen algunas estrategias que aplicar, hay otros que no, entonces yo creo que en la formación del docente, y en su preocupación por preguntar, por indagar se pueden lograr tales cosas, ahí está la clave

(IC1, 1:17) explicarle al docente qué es la plataforma de Moodle, cómo trabajar a través de esas aulas virtuales y cuál es el rol que desempeña él dentro de esas aulas, porque las herramientas están, los recursos están, eh... cómo yo voy a armar mi aula.

La formación docente a la que se hace mención en este caso, se perfila como esfuerzos institucionales que buscan garantizar el desarrollo de las competencias pedagógicas con un carácter innovador

y la naturaleza de algunas profesiones originales con las que cuentan los docentes que se vinculan al ámbito de las TIC.

En este mismo orden de ideas, los docentes que sirvieron como informantes claves, le atribuyen un significado especial al Programa para la Formación en Estrategias Didácticas con TIC (Feditic) adscrito a la Coordinación ADI y al Programa de Desarrollo Integral del Personal Académico (Prodinpa) que cuenta con entre sus módulos de formación con uno dedicado al manejo básico de las TIC en la educación. Ambos programas, son iniciativas propias de la UNEFM que se ejecutan en modalidad semipresencial, en las que los docentes viven la experiencia como estudiantes-participantes y luego, como diseñadores de estrategias educativas con TIC y ambientes virtuales de aprendizaje.

Los docentes enfatizan en las bondades que éstos dos programas les han aportado a su desenvolvimiento en la modalidad semipresencial ADI, especialmente en lo relacionado con la mediación, el diseño de los ambientes virtuales de aprendizaje y su autoaprendizaje. Las siguientes expresiones avalan dicho planteamiento:

(IC10, 10:3) Bueno de principio comencé en ADI sin ningún tipo de formación pero a medida que fue avanzando el tiempo se nos facilitaron varios cursos que nos permitieron formarnos en lo que era el uso de las TIC, que no solamente era el uso de la plataforma que se presta acá en ADI, al principio era claroline, que era menos interactiva mientras que luego que pasa el tiempo la pasan a la plataforma moodle, la cual tiene más actividades de interacción en lo que respecta a foros, wiki, eh... chat, permitiendo así esa ... esa comunicación síncrona y asíncrona, entonces cuando aparece ya la plataforma moodle empiezan los procesos de formación de los docentes y de los estudiantes, entonces de esa manera me pude... pude fortalecer lo que ya había previamente aprendido por autoaprendizaje.

(IC9, 9:10) La preparación es muy importante. Eh... realicé un programa de formación que se llama Feditic, hace dos años, Feditic de la cohorte libre, y eso sirvió mucho de base para aplicar todas las herramientas que tiene el aula virtual y otro tipo de herramientas con las tecnologías de la información y la comunicación aplicándola a mis estudiantes. Y también es importante el aprendizaje... el autoaprendizaje; eh... no tenerle miedo

a la computación, a la tecnología de la información, sino aprender nuevas cosas por uno mismo

(IC3, 3:4) la experiencia de Feditic como yo se lo digo a las colegas, a los colegas aquí me fascina Feditic es un programa maravilloso y hasta ahora he peleado porque no se cambie. Feditic es algo que... que es sumamente necesario porque considero que hacia allá va la UNEFM, hacia el enfoque dialógico interactivo y Feditic es una herramienta indispensable para que todos los profesores obtengan, al ingresar a la universidad las competencias necesarias para trabajar bajo la modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo y eso importante. A parte de eso... bueno... he participado en lo que son los programas de actualizaciones dentro de la Unidad Académico-Docente dentro de aquí de ADI que eso es bueno mencionar porque ha podido eh.... Eh... solucionar, de alguna manera, algunas fallas en cuanto al uso de los ambientes virtuales de aprendizaje y en cuanto a la filosofía de ADI, más que todo los profesores necesitan empaparse, enamorarse, como les digo de la modalidad.

(IC4, 4:4) con el programa Feditic, cuando me inicié en la universidad ya como personal fijo, recibo una capacitación, que fue Feditic, allí nos brindaron una serie de estrategias, herramientas, eh... también nos dijeron la forma en que se podía evaluar, nos recomendaron algunas guías, cursos donde nos explicaron varias cosas que podíamos realizar, de hecho hicimos varias prácticas en conjunto con el facilitador

(IC7, 7:57) ya propiamente aquí en la UNEFM, ya como profesor de presencial, como parte de los ganadores de concurso dentro del programa de formación que tenemos aquí que lo llamamos Prodinpa, hay un módulo del manejo de las TIC, bueno eso también me dio allí este... eh, vamos a decirlo así, las herramientas acordes a la plataforma que se estaba utilizando aquí en ADI, y luego, como te estaba explicando, logro ir propiamente a ADI y allí también recibí un curso de inducción,

A parte de las políticas y actividades promovidas por la institución universitaria, existe también una relación importante con la “Ejecución de iniciativas personales de formación” que los docentes tienen para con este asunto, razón por lo cual recurren a sus propias indagaciones y participación en talleres, cursos, diplomados o cualquier otra actividad formativa vinculados al aprovechamiento educativo de las TIC y las herramientas tecnológicas emergentes que pueden involucrarse con su praxis pedagógica dentro de la modalidad ADI.

(IC7, 7:56) creo que la parte autodidáctica que uno sigue manejando, aprendiendo, leyendo quizás manuales en Internet que eso también ayuda a uno un poco a estar allí en ese ámbito de la preparación.

(IC4, 4:3) En esa modalidad, en un principio, eh... no tenía los conocimientos básicos para trabajar en ella, por eso de forma personal decidí realizar un curso eh... a través de FATLA: la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica, que fue la que me permitió o me brindó las herramientas necesarias para trabajar bajo esta modalidad

(IC6, 6:5) Básicamente mi formación en origen es la Ingeniería, entonces la formación en ese sentido, ha sido básicamente el compromiso como docente en ejercer cada día de mejor manera el ejercicio en educación formándome como Especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia, ¿verdad?, y experimentando en otros escenarios experiencias como la de FATLA

(IC8, 8:6) unos diplomados que hice en España a través, en línea... fueron totalmente todos en línea y la mayoría de las actividades que hacíamos allí era reflexivo, ¿ok?, leíamos una serie de documentos, uno hacía algunos ejercicios, pero más que todo era un conjunto de aportaciones y de desarrollo de tipo colaborativo a través de la técnica de foro. Eso me permitted a mí tener una perspectiva, eh... digamos, menos prejuiciada con relación al desempeño de lo que debe ser el facilitador ADI.

De estos testimonios sobre las iniciativas personales de formación, también puede interpretarse que la actuación del docente como un estudiante-participante de procesos formativos bajo una modalidad semipresencial con TIC (*b-learning*) o totalmente virtual (*e-learning*), es un aspecto caracterizador que contribuye con la potenciación de la mediación virtual en la modalidad semipresencial. En el caso puntual, de la referencia que hacen los docentes sobre la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica (FATLA – www.fatla.org), es importante destacar que los programas académicos que se ejecutan en dicha organización son totalmente en línea, lo que le permite al docente vivir la experiencia de una modalidad virtual, reflexionar críticamente y participar con más confianza y pertinencia en una modalidad semipresencial.

En cuanto al “Desarrollo de investigaciones educativas” como un concepto-indicador de la formación y actualización permanente sobre modalidades con TIC, se puede aludir al hecho de que, en la medida que los docentes, como mediadores principales, se forman y actualizan, también se ven fortalecidas sus líneas de investigación y por tanto, el mismo proceso de mediación que ellos impulsan desde la modalidad; diagnosticando, evaluando, proponiendo, sistematizando y socializando sus producciones al respecto, tal como lo describen los docentes entrevistados:

(IC5, 5:47) bueno en ADI como mencioné hace rato, hay distintas carreras, el profesor en el caso de Inglés que da clase en ADI tiene por supuesto que utilizar las TIC pero considero pertinente como yo soy profesor en ADI para enseñar un idioma, yo debería realizar investigaciones que se relacionen a ese aspecto de cómo utilizar la tecnologías para la enseñanza del Inglés y por su puesto estaría la parte de la actualización

(IC5, 5:48) Si yo me informo sobre las nuevas herramientas que existen y me capacito en esas nuevas herramientas también puedo realizar investigaciones para comprobar la trascendencia que tienen estas herramientas; si realmente funcionan para el proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces no solamente la capacitación por medio de talleres o diplomados sino también realizar investigaciones y que los profesores en ADI se vinculen y tomen en cuenta esa parte, ese eje como una de sus líneas de investigación

(IC6, 6:57) en la medida que van surgiendo nuevas tecnologías si soy docente de una modalidad en la cual, en su fundamentación se basa en el uso de recursos tecnológicos, se supone que el docente que va a vivir esa experiencia ya, también debe tener el compromiso de formarse, de leer, de indagar, de experimentar, porque más nadie que el facilitador puede saber qué potencialidades puede tener un recurso educativo para fortalecer el área de conocimiento que él desempeña.

Del análisis realizado, la subcategoría “Formación y actualización permanente sobre las modalidades con TIC”, constituye una situación potenciadora de la mediación virtual en la modalidad semipresencial en tanto la participación de los docentes en programas institucionales de formación contribuye con el desarrollo permanente de cursos de

inducción dirigidos a estudiantes y otros profesores con menor experticia en el ámbito del uso educativo de las tecnologías, al actuar como facilitadores de las actividades formativas y multiplicadores de estas experiencias desde la gestión de la Coordinación ADI-UNEFM.

A su vez los programas de formación docente que lleva a cabo la institución universitaria, contribuyen con el desarrollo de investigaciones educativas al generar inquietudes problematizadoras, espacios para la indagación, el ensayo y la experimentación, entre otros elementos que aportan a la producción y gestión del conocimiento.

Todo esto, se complementa en un sentido multidireccional con la ejecución de iniciativas personales de formación, que enriquecen no solo las experiencias formativas de los actores sociales involucrados *per sé*, sino a los procesos de revisión, mejoras y/o transformaciones de la mediación virtual que se lleva a cabo en la modalidad semipresencial.

3.2. Subcategoría: “Manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad”

Otro tipo de situaciones potenciadoras de la mediación virtual, que se develaron con el encuentro con los datos cualitativos analizados, fue la “manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad”. Aunque esta subcategoría no emergió explícitamente con esa connotación, se destacó implícitamente en los planteamientos realizados por los informantes clave durante las entrevistas.

La manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial se refiere a la disposición positiva, que muestran los docentes y estudiantes, para identificar los inconvenientes y desafíos de la mediación virtual en este tipo de modalidad de estudio, y orientar sus

esfuerzos hacia la superación de las dificultades procurando las transformaciones necesarias al respecto.

Desde esta perspectiva, la manifestación de una actitud resiliente, se explica con la relación entre los conceptos-indicadores: “reconocimiento de dificultades y retos” y “ejecución de acciones para superar adversidades”. La figura 20, representa la relación correspondiente.

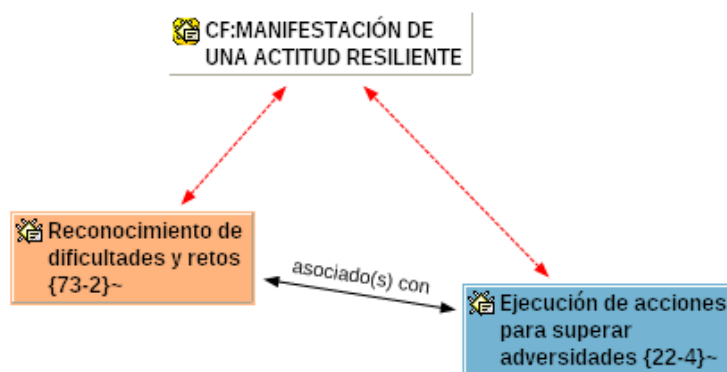


Figura 20. Diagrama de red conceptual de la subcategoría: “Manifestación de una actitud resiliente”.

De acuerdo con las sugerencias hechas por los actores sociales entrevistados, la mediación virtual se potencia cuando se identifican plenamente aquellas situaciones conflictivas que pueden entorpecer o minimizar las posibilidades de interacción y construcción social en línea, a objeto de gestionar acciones que permitan evitarlas, transformarlas o superarlas según sea el caso. De igual forma, es parte importante saber de los retos que plantea el desarrollo de la actividad académica en una modalidad semipresencial tipo *b-learning*, para procurar asumirlos y darles respuesta efectiva.

En este orden de ideas, el “reconocimiento de las dificultades y retos” que hacen los informantes claves, refiere mayormente a las siguientes situaciones: a) El acceso a los ambientes virtuales de

aprendizaje, afectado por problemas de energía eléctrica y fallas en la conexión a Internet, b) La administración de los usuarios en la plataforma, que requiere mecanismos de validación más eficientes para garantizar el ingreso de los estudiantes que están formalmente inscritos y para lograr una organización efectiva para su atención en línea ante la masificación; y, c) El arraigo persistente a la presencialidad, que aún manifiestan algunos docentes y estudiantes, limita la dedicación correspondiente a sus roles en la faceta virtual y por ende, afecta el desenvolvimiento del proceso educativo en la modalidad semipresencial.

En los siguientes fragmentos de la narrativa de docentes y estudiantes, se resaltan algunos de los aspectos señalados:

(IC7, 7:41) el docente tiene todas las intenciones de ser el mediador, de utilizar la tecnología pero a lo mejor el estudiante puede tener una resistencia a no utilizarla y a solamente valerse de los encuentros presenciales para fomentar su aprendizaje, entonces eso dista un poco de lo que es nuestra, lo que es el deber ser de la modalidad ADI. Y bueno ya otras particularidades entraría allí bueno, el problema de la electricidad que muchas veces se va, nuestro Internet lamentablemente no es bueno aquí en la universidad, no tenemos *wifi* y eso también imposibilita al estudiante de tener acceso al AVA, no tenemos quizás unos laboratorios de computación tan amplios como deberíamos tenerlos y otra cosa, es que muchos de nuestros estudiantes de la modalidad ADI tampoco tienen computadora en sus hogares, no tienen Internet en sus hogares y muchos viven en zonas donde el Internet no es fluído, es bueno y eso le imposibilita la entrada muchas veces a la plataforma; son debilidades que se deben manejar que se deben explorar posibles salidas.

(IC12, 12:3) lamentablemente la organización de los estudiantes en el aula virtual a veces no es la apropiada tampoco por la misma masificación y resulta cuesta arriba para un solo profesor atender bien a todas las inquietudes o intervenciones de nosotros.

(IC8, 8:4) ellos tienen alguna apreciación, alguna percepción distinta a la que yo tengo con relación a la modalidad ADI. Muchos de ellos son estudiantes, son personas pues, que se dedican a labores eh... o sea a actividades laborales compartidas y no organizan su tiempo, hay otros que, desde mi apreciación muy particular, que se aventuran pues, en este sistema de manera de probar o comprobar sus habilidades por

Internet y que al sentir de que no están dando realmente su efecto en cuanto al aprendizaje si es significativo o no, ellos pues terminan saliendo de la carrera

(IC11, 11:2) Este.... bueno en general, en ADI la experiencia ha sido buena porque la mayoría de los profesores son muy bien preparados, aunque hay unos pocos que dominan el tema tecnológico porque usan pocas actividades en internet y prefieren más lo presencial sobre todo para las actividades evaluadas. En cambio hay profesores que nos hacen participar a través de internet; poner foros, chat y tareas grupales que uno envía por la plataforma así si, a mi me ha gustado la modalidad y gracias a Dios he salido bien.

Las primeras situaciones señaladas son atribuibles a factores externos de la institución difícilmente controlables como el caso de las fallas temporales en el servicio eléctrico y de Internet. Las intermedias, a la gestión institucional respecto a la poca disposición de espacios físicos con computadoras y conexión a Internet en los diferentes núcleos de la UNEFM, donde los participantes puedan acudir según su cercanía geográfica y disponibilidad de tiempo, cuando no cuenten en su casa con equipos y conexión a al acceso, para ingresar a los AVA y realizar las tareas correspondientes.

A este tipo situación institucional también se suma, la responsabilidad compartida entre la Coordinación ADI-UNEFM y los docentes respectivos, en cuanto a la forma cómo los estudiantes se matriculan e ingresan a los AVA, dado que éstos crean su cuenta de usuario en la plataforma, sin una validación previa de su inscripción, y son agregados directamente a estos entornos por parte de los docentes en cualquiera de las secciones o grupos sin verificar la duplicidad de asignación por otros profesores en este caso, lo que causó un descontrol administrativo que afectan la generación de nóminas de calificaciones desde la plataforma, y por ende, un resultado negativo con el proceso masivo de actas de corrección e inscripciones extemporáneas.

Las últimas situaciones mencionadas, tienen un carácter más personal, al vincularse con la percepción y motivación sobre la mediación en la modalidad semipresencial, que tienen los actores sociales respecto a su rol a nivel virtual.

En todo caso, estas situaciones han tenido sus implicaciones críticas para el efectivo desarrollo de la mediación virtual, y por tanto, los docentes al tenerlas en cuenta y enfrentarlas, en su afán por el cumplimiento de las metas académicas y su nivel compromiso con la modalidad, han optado por alternativas de solución, al alcance de sus posibilidades y han gestionado otras, ante la Coordinación de ADI-UNEFM. Esta “ejecución de acciones para superar las adversidades”, pone de manifiesto de su actitud resiliente ante el desarrollo de la modalidad semipresencial

Las siguientes unidades de significados revelan algunas de las acciones llevadas a cabo entre profesores y estudiantes para la resolver las situaciones adversas ocurridas durante el ejercicio de la mediación virtual en pleno desarrollo de la actividad académica de esta modalidad. Muchas de estas narrativas, también dejan evidencia de la solución de algunas de las dificultades a las que hizo mención en párrafos anteriores.

(IC2, 2:29) Bueno, realmente en el ambiente virtual prevalece, más que todo, lo que es la comunicación asincrónica , ¿por qué?... porque, en el caso de los chats online que tenemos nosotros bajo la plataforma *Moodle* acá, la ... qué te digo, un año prácticamente intenté hacerlo no sé cuántas veces re-planifiqué el chat porque sucedía que tenía 17 estudiantes inscritos, y resulta que ya cuando el quinto estudiante ingresaba el chat se caía, se cerraba, ... entonces el foro ha sido lo que optamos por usar.

(IC1, 1:46) Nosotros teníamos un elemento que solucionábamos los problemas de acceso a la plataforma ADI, era a través de enviarlo al correo... ¡Claro! conscientes de que stábamos incumpliendo con la interactividad en el aula virtual de la institución, pero seguíamos de algún modo en línea, ahora ¿qué hacemos nosotros cuando ocurren fallas eléctricas, que se cae la plataforma de ADI o cosas así?, Bueno, como

las planificaciones son flexibles, sabemos que por lo menos en el eje de Zamora el Internet no es muy bueno, el mismo eje de Adícora, todo lo que tiene que ver con Pueblo Nuevo el rendimiento del Internet no es muy bueno, nosotros le facilitábamos documentos en *pendrive* o *CD*, mientras se resolvía la conexión, y como creemos que la planificación es flexible, el sistema de interacción también tiene que ser flexible, podemos abrir otros lapsos ¿ok? de 48 horas, 72 horas para entregar una tarea... medimos es la productividad del estudiante no el cumplimiento formal, que eso también es importante, la puntualidad en la entrega de los trabajos, pero básicamente con los problemas, cuando presentan eh... una serie de problemas eh... para la entrega, nosotros venimos y lo llevamos a darle un lapso más para no parar.

(IC5, 5:61) Otra cosa, es que muchas de las transformaciones en la mediación de ADI, se han venido dando pero siempre hay cosas que mejorar. Ya plataforma se mantiene son muy poquitas veces que no está activa, sin embargo hay que garantizar que esté disponible al cien por ciento, y si no por lo menos tomar la previsión de aplicar alternativas como las que yo he tenido que llevar adelante con otras herramientas aparte de las de la plataforma, es decir, tener a la plataforma como un punto de concentración de estrategias, pero no solo considerar las herramientas que trae internamente sino incrustar otras de Internet. Eso me ha funcionado y creo que... bueno al diseñar el ambiente virtual hay que hacer enlaces a otros recursos externos, así por cualquier problema de la plataforma, aún se tienen activas esas alternativas con los estudiantes sin detener la formación

(IC6, 6:70) el hecho de que falle la plataforma o que fallen los recursos, siempre deben disponer de un plan B, un escenario en la cual el estudiante deba sentirse claro de qué hacer en caso de que exista una falla. Muchas veces se asignan actividades y el plan de evaluación debe ajustarse... algunos docentes hemos optado por un plan B o herramientas complementarias de Internet por fuera del aula virtual, en caso de fallar.

(IC10, 10:26) El encuentro en línea que es muy importante porque nos ha ayudado tanto, sobre todo en los momentos en los que han habido interrupciones por equis circunstancias en nuestras clases presenciales, esta mediación me ha permitido mantener esa comunicación con los estudiantes en línea, y sus actividades, lo cual ha facilitado que no nos retrasemos en ningún momento... el proceso educativo sigue en curso y entonces de esa manera se ha podido llevar, de manera efectiva ese proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de un semestre.

(IC6, 6:71) Es importante, tener una actitud optimista, no desesperarse por problemas que ocurran con la plataforma o los laboratorios, sino buscar formas de solución. Cuando las dificultades con el acceso a Internet han sido fuertes aquí en los espacios de la UNEFM, yo he gestionado con mis estudiantes y con apoyo de la Coordinación, el

préstamo por tiempo muy específico, de los laboratorios de FUNDAUNEFM o en FUNDACITE y así sucesivamente para realizar las prácticas necesarias.

(IC6, 6:72) es necesario que ya la plataforma se conecte con el sistema de control de estudios para evitar el solapamiento de estudiantes en distintas secciones con profesores diferentes, que generan problemas con las notas y esos aspectos administrativos, sobre todo con el programa de Medicina, que allí ya se tienen problemas fuertes con la masificación. Creo que eso hay que pedirle a los directivos correspondientes o autoridades esa autorización.

Todos estos planteamientos sugieren algunas características particulares de la ejecución de las acciones llevadas a cabo con el liderazgo del docente como mediador, el consenso con los estudiantes participantes y el apoyo del personal adscrito a la Coordinación ADI-UNEFM, para superar adversidades de la modalidad semipresencial, entre las que se distinguen:

1) Acciones asociadas a problemas que afectan el funcionamiento de la plataforma de teleformación, en las que se tienen alternativas como: a) La sustitución de herramientas dentro del AVA (Ejemplo: El *Chat* sustituido por el Foro, b) La sustitución temporal del uso herramientas del AVA por el uso de servicios de Internet externos al AVA hasta la reposición del funcionamiento (Ejemplo: El foro del AVA sustituido por el correo electrónico o el *blog* del docente), c) La distribución de material instruccional, recursos educativos e itinerario de actividades de aprendizaje en formato digital durante las sesiones presencial correspondientes, a través de dispositivos de almacenamiento externos (Ejemplo: *Pendrive*) y d) La reprogramación de actividades afectadas, con la extensión crítica de los tiempos respectivos.

Lo resaltante en estos casos, es que muchos de los docentes no optaron por soluciones de índole exclusivamente presencial sino que,

junto con sus estudiantes, establecieron otras formas de comunicación en línea y a distancia.

2) Acciones asociadas a problemas para realizar las sesiones presenciales correspondientes a la modalidad ADI, tales como: a) Prologación del encuentro virtual como una sustitución temporal de las sesiones presenciales afectadas por circunstancias obstaculizadoras del acceso a las instalaciones físicas (Ejemplo: Disturbios o cierre de las sedes como medida de protesta por algunos grupos). Esta opción se convirtió en la alternativa privilegiada por los actores sociales entrevistados que prefieren seguir adelante con el proceso de formación, a pesar de estas limitaciones.

3) Acciones asociadas a previsión de situaciones inconvenientes, mediante las cuales se analizan las dificultades sobre la base de la experiencia o advertencias puntuales, tales como: a) Formulación de un plan de contingencia, en consenso con los estudiantes, como una práctica previa al desarrollo de la actividad académica en la modalidad semipresencial, que permite definir escenarios y acciones alternativas, que puedan garantizar el proceso de mediación virtual, b) Gestión de solicitudes ante las autoridades universitarias, y c) Establecimiento de algunas alianzas temporales con otras instituciones educativas.

La subcategoría manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad, constituye claramente una situación potenciadora de la mediación virtual, en la que el papel fundamental del docente es la reflexión crítica sobre los conflictos y el emprendimiento de sus esfuerzos en la resolución compartida de los mismos, desde un compartamiento alentador, optimista y motivador.

Todos los hallazgos interpretados, revelan un amplio entramado de conceptos que distinguen la categoría central: mediación virtual en la

modalidad semipresencial y permiten, en este punto, precisar algunas conclusiones preliminares:

La mediación virtual en la modalidad *blended learning*, es la categoría central emergente de la investigación y constituye un constructo social conceptualmente denso, que se describe como una relación compleja de intervención docente asociada a la configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje cuya dinámica integral comunicativa está basada en la interactividad pedagógica, el aprovechamiento de las TIC, el fomento de la metacognición y la generación de un clima sociafectivo positivo, y es potenciada por situaciones como la formación y actualización permanente en modalidades con TIC y la manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial.

A continuación, está planteado el reto intelectual de la discusión y contrastación de estos hallazgos con otros referentes consultados en el marco de la mediación pedagógica en modalidades emergentes con TIC, para perfilar con ello, la construcción de un corpus teórico sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*.

Discusión y contrastación de los hallazgos con otros referentes

De acuerdo con los hallazgos interpretativos de esta investigación, se puede señalar que la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como categoría central emergente, se describe profundamente en el marco de tres (03) categorías orientadoras que develan: a) Unas representaciones conceptuales, que son complementarias y se han constituido como construcciones sociales, producto de los significados atribuidos por sus actores y la implicación intersubjetiva de la investigadora, b) Una explicación global sobre la dinámica de su ejecución, y c) El reconocimiento de situaciones particulares que influyen para potenciarla o favorecerla.

En la figura 21, se muestra el entramado teórico que permite comprender la mediación virtual en la modalidad semipresencial.

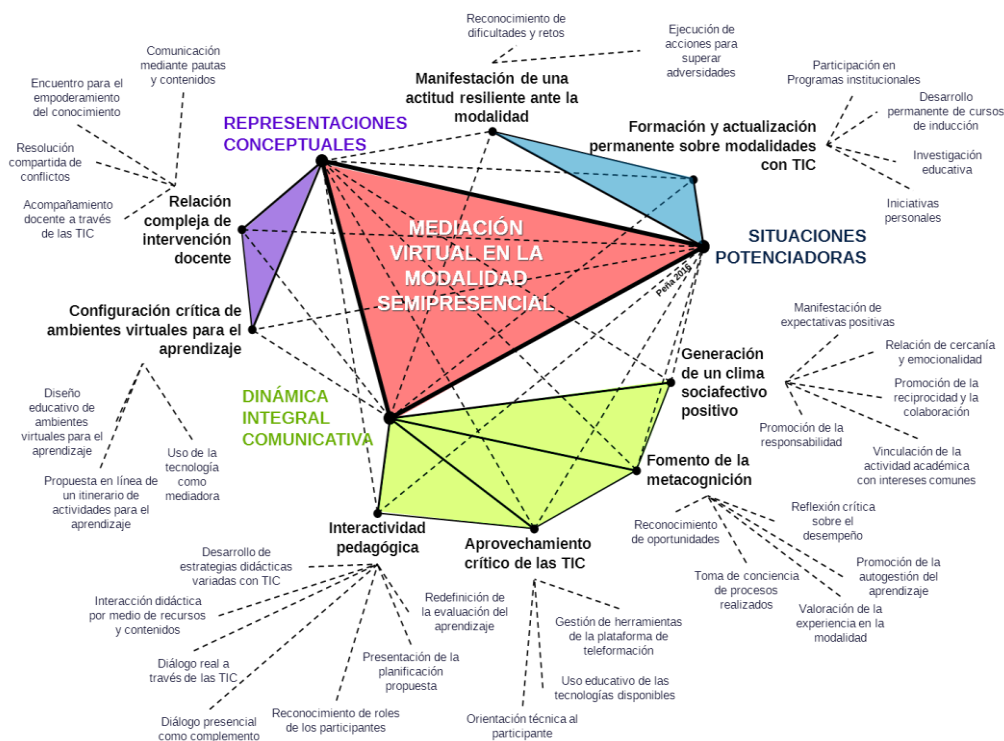


Figura 21. Entramado conceptual sobre la categoría central: Mediación virtual en la modalidad semipresencial.

Así, la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se define como relación compleja de intervención docente asociada a la configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje cuya dinámica integral comunicativa está basada en la interactividad pedagógica, el aprovechamiento de las TIC, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo, y es potenciada por situaciones como la formación y actualización permanente en modalidades con TIC y la manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial.

En esta aproximación conceptual, los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se reconocen como uno de los espacios privilegiados para el encuentro didáctico a distancia de los programas

académicos que se implementan en un contexto de formación tipo *b-learning*, como es el caso de ADI-UNEFM.

Ahora bien, apuntando a la inquietud principal sobre la comprensión del fenómeno de mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*, con la que se inició el recorrido de esta investigación, los hallazgos aquí presentados y las propuestas de otros referentes teóricos consultados, sugieren que existen coincidencias significativas entre la categoría central emergente y otras representaciones conceptuales planteadas en el ámbito de la modalidad a distancia con TIC (o *e-learning*), y sus derivados, donde la convergencia con la educación presencial es parte importante.

Sin embargo, en este aspecto de convergencia o complementariedad entre ambas modalidades en una versión semipresencial, también existen matices de contraste referidos al grado de presencialidad, que no pueden perderse de vista. Muchos de los referentes relacionados con las modalidades emergentes o derivadas del *e-learning*, señalan como característica principal el desarrollo de más encuentros virtuales que presenciales, pero en el contexto de la modalidad ADI-UNEFM, las experiencias descritas por los informantes claves, revelan que no existe una orientación unidireccional respecto a un menor o mayor grado de virtualidad, sino que, la mediación virtual en este caso, se revela como una práctica flexible ligada a la toma de decisiones del docente en la formulación de una propuesta didáctica, que se va transformando, desde los consensos logrados con los estudiantes, durante la ejecución de las actividades de aprendizaje.

En todo caso, la concentración de la investigadora en este apartado, está dedicada al establecimiento de relaciones conceptuales entre lo que plantean los referentes consultados y los hallazgos interpretativos de esta investigación, para preparar con ello un horizonte

que profile la teoría sustantiva de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*.

En la categoría orientadora “Representaciones conceptuales de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”, la intervención compleja del docente, en el aprendizaje de sus estudiantes, se caracteriza como una relación de ayuda educativa, en la que se la atribuye al primero, el rol de mediador principal que lidera u organiza un intercambio de saberes con la participación activa de otros mediadores como las TIC, los mismos estudiantes, el personal de apoyo adscrito a la coordinación institucional de dicha modalidad y otros participantes invitados de la comunidad. Al respecto, Menéndez (2012) plantea que:

Si la figura docente es mediadora del aprendizaje del alumnado, su rol se verá modulado por la existencia de otros elementos también mediadores del aprendizaje, por el mismo entorno en el que el aprendizaje se lleva a cabo y por las características de los contenidos y procesos que se pretenden desarrollar. (p.41)

De esta forma, la ejecución de la mediación virtual recae principalmente, aunque no exclusivamente, en la figura del docente, con el acompañamiento que éste logra brindarle al estudiante a través de las TIC durante las interacciones sociales del proceso educativo desarrollado en la modalidad semipresencial. Por tanto, su comprensión conceptual exige a la vez, prestar atención al rol que ejerce el docente como mediador en las experiencias descritas por los informantes claves y otros investigadores asociados a este fenómeno social.

Dávila, Ruíz-Bolívar y Francisco (2013) señalan que el rol del docente como mediador en este caso, se caracteriza por:

(...) su acción de acompañamiento a través de todo el trayecto formativo, brindando apoyo y ayuda oportuna a los participantes cuando lo requieren, con flexibilidad, pero al mismo tiempo con rigurosidad y disciplina, habilidad y creatividad, siempre estimulando la participación activa y proactiva del aprendiz (p.126).

Este acompañamiento se da en términos de una relación de cercanía apoyada en las TIC, destinada a la orientación del estudiante en el abordaje progresivo de los contenidos temáticos y la puesta en práctica de los conocimientos construidos socialmente. Por tanto, el ejercicio docente a nivel virtual, no se reduce a la publicación de contenidos digitales y recursos educativos, o la simple formulación de tareas para sean realizadas (o entregadas) por los estudiantes, en el ambiente virtual del aprendizaje, sino a una función tutorial facilitadora de las interacciones sociales que permiten abordar tales contenidos como objetos de conocimiento. Para Landazábal (2008), los contenidos temáticos están relacionados con los saberes disciplinares de un curso o asignatura, que son presentados en modo hipertexto o hipermedia para facilitar la comprensión, al no ser textos planos, lineales ni secuenciales, sino de lectura o *navegación* flexible a elección del estudiante.

Esta función tutorial, la describe Onrubia (2005) como el apoyo, guía y orientación del docente durante todo el progreso formativo del estudiante, minimizando, tanto como fuere posible, los sentimientos de soledad y aislamiento que se producen cuando se realizan actividades de aprendizaje marcadas por la distancia.

Dentro de este contexto, el docente que ejecuta la mediación virtual en la modalidad semipresencial no se excusa, en el encuentro presencial involucrado, para dar por sentado su acompañamiento, sino que pone en evidencia su presencia frecuente en los AVA, con la resolución compartida de los conflictos generados durante el abordaje de los temas, y estableciendo desde allí, tanto las actividades de aprendizaje en línea, como las pautas y características de los momentos en los que tienen lugar los encuentros presenciales. El AVA en este caso, se comporta como:

Dispositivo tecnológico cuyo componente esencial es el espacio destinado a la interacción humana y a la búsqueda colectiva del saber. Por tanto, el aula virtual como ambiente de aprendizaje, se encuentra dotada de una impregnación de tipo sociocultural. No sólo porque ofrece oportunidades a los alumnos para el desarrollo de sus logros intelectuales sino, particularmente, porque existe una traza que vincula a los miembros del aula en un espacio intersubjetivo que les connota como una comunidad, bajo el signo de una meta común centrada en la construcción social del conocimiento. (p.03)

Garduño (2005) y Cánchica (2015) sobre este tema, coinciden en que la actividad primordial del docente como mediador virtual en una modalidad *b-learning*, es la de diseñar didácticamente y gestionar efectivamente los AVA, fungiendo como un intermediario entre los estudiantes y los contenidos educativos, en un modo de acompañamiento pedagógico que va regulando las ayudas cognitivas, para dar paso a la autonomía y la autogestión del estudiante en su propio aprendizaje; desde un modelo instruccional caracterizado por el andamiaje (Bruner 1997; Esteban, 2009) y la promoción de una construcción social del conocimiento (Vygotsky, 1996).

En torno a esto, vemos como desde Fainholc (1999) se insiste que, en un contexto virtual:

Es responsabilidad de los diseñadores didácticos, en esa red de relaciones socioeducativas, <<andamiar>> o sostener las consecuencias de los esfuerzos del estudiante en su ingreso a la <<zona de desarrollo próximo>> - para seguir los pensamientos hoy suscitados de Vygotsky, vía Bruner – teleenseñándole al estudiante a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo y cómo lo hace, para que lo pueda retener más tiempo y extrapolar a otras situaciones: una manera de ayudarlo a consolidar su autonomía. (p.48)

Así el docente mediador, tanto en la modalidad totalmente virtual como en la versión semipresencial con TIC, para lograr la regulación de tales ayudas cognitivas y la promoción de la autonomía del estudiante,

recurre a la propuesta en línea de un itinerario o secuencia didáctica flexible de actividades interactivas para el aprendizaje (en este caso, tanto en línea como presenciales), que involucra de forma básica, y en combinaciones diversas, la revisión independiente, comprensiva y profunda de los contenidos temáticos por parte del estudiante, la discusión crítica y reflexión compartida entre participantes sobre dichos contenidos, la indagación permanente en otras fuentes adicionales a las sugeridas, la resolución de problemas, la práctica guiada e independiente, la simulación y la atención oportuna de inquietudes específicas en forma de asesorías.

Los hallazgos interpretativos y el planteamiento de otros autores, apuntan a que las ayudas cognitivas, se constituyen por todos los elementos discursivos y representativos (perceptivos, según Fainholc), presentes en formato, textual, visual y auditivo, de los recursos digitales, materiales educativos, herramientas tecnológicas y actividades de asesoría, que son organizados por el docente y facilitados al estudiante para orientarlo en su recorrido hacia la comprensión del contenido temático propuesto.

Respecto a esto, la metáfora (o enfoque instruccional) de andamiaje en su dimensión social, tal como la describe Badía (2006) y, el tránsito del estudiante de un estado de conocimiento (no saber, no poder, no ser) a otro cualitativamente superior (saber, hacer y ser), descrito por Malagón y Frías (2009), indican el acompañamiento directo del docente es más frecuente al inicio del proceso educativo, y es allí cuando se provee al estudiante de herramientas organizativas para su estudio independiente y la interacción en línea. Según, Fueyo y Lorenzo (2015), progresivamente, esta intervención se va haciendo más indirecta y menos frecuente (pero no inexistente), en la procura de que el estudiante sea quien solicite oportunamente la ayuda que necesita o,

gestione la resolución de los problemas o retos establecidos, con el apoyo y participación de sus compañeros en un marco de cooperación y colaboración. Turpo (2013) también refiere a este proceso indicando que:

(...) el participante asume un rol protagónico, es responsable de su formación; a partir de lo que necesita aprender y la disposición a solicitar y recibir la ayuda de los tutores y profesores. El uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas favorece el proceso de integración tecnopedagógica, se refuerza con las tutorías presenciales y las acciones implementadas en red. (p.5)

Esta relación de intervención como acompañamiento docente, que caracteriza a la mediación virtual en la modalidad semipresencial, tiene correspondencia con lo que plantea Menéndez (2012), sobre el despliegue de las ayudas cognitivas en tres direcciones entrecruzadas:

a) Motivacional: El docente se convierte en una referencia personal de presencia en la virtualidad, que anima y dinamiza el proceso de aprendizaje en sus estudiantes, reconociendo, afrontando y superando las dificultades que les puede ocasionar el sentimiento de soledad y abandono posible en una situación a distancia. b) Didáctica: El docente diseña y/o sugiere contenidos educativos digitales e interactivos que prácticamente *hablan* por sí solos a los estudiantes, establece pautas básicas para su abordaje y las instrucciones de las actividades de aprendizaje propuestas, revisa el progreso del estudiante al respecto y las reorienta de ser necesario y, aprovecha (o involucra) elementos provenientes de las situaciones emergentes (no planificadas) ocurridas o propuestas por los estudiantes, durante la actividad formativa que les resulten significativas para su aprendizaje. c) Técnica - orientadora: El docente atiende a las dudas planteadas por los estudiantes, que no han podido ser resueltas con el propio material o con la ayuda entre pares. Además, sugiere recursos adicionales y gestiona, de ser necesario, la participación de otros especialistas o

invitados de la comunidad que puedan contribuir con las respuestas en este sentido.

Badía (2006) en relación a esto, refiere que:

(...) la interacción social entre el docente y los estudiantes, y de los alumnos entre ellos, basada en el andamiaje y la construcción social del conocimiento, ocupa un papel central en esta conceptualización de la mediación virtual, desde el punto de vista que las ayudas directas de naturaleza verbal proporcionadas por un experto (profesor o compañero más experto) pueden guiar de manera adecuada a los estudiantes para lograr la consecución de un objetivo en una tarea que los alumnos inexpertos no saben ejecutar en solitario. (p.8)

Se destaca entonces, que todas estas ayudas, están orientadas hacia la promoción de la autonomía y de la autogestión del aprendizaje, por lo que el docente en los ambientes virtuales, se comporta como un proponente permanente de cuestionamientos y desafíos conducentes a que los estudiantes tomen decisiones sobre su propio aprendizaje; de algunas rutas para la consulta de información, de recursos diversos en los que puede encontrar respuestas a sus interrogantes, de espacios para la discusión en línea con sus compañeros, y de momentos muy específicos de asesoría global o individual, síncrona o asíncrona, presencial o virtual, en los que el estudiante, en un proceso de síntesis, plantea puntualmente sus inquietudes y dudas.

En todo esto, las TIC actúan como mediadoras, en tanto proveen de herramientas y espacios educativos, y aportan significados a la actividad de aprendizaje al diversificar las formas de comunicación.

Desde la perspectiva constructivista sociocultural, que sustentan Lev Vygotsky (1996) y Reuven Fuerstein (En: Ruffinelli, 2002; Orrú, 2003, Ferreiro, 2008 y Velarde, 2008), todos estos planteamientos valoran a la mediación pedagógica como un aspecto focal para el logro del aprendizaje, dado que es a través de este proceso que el docente promueve la construcción de los significados de la realidad a través de

la organización de actividades que garanticen la interacción comunicativa entre sujetos y recursos presentes en el contexto.

En el caso de la mediación pedagógica virtual como práctica social, se ubica al docente como un proponente de escenarios apoyados en las TIC, para la construcción colectiva, la reflexión crítica y la metacognición, a partir de situaciones didácticas basadas en el diálogo (virtual y presencial), con las que se brindan ayudas específicas y se sugiere un acompañamiento que progresivamente se va minimizando, en la medida que se van consolidando los aprendizajes (potenciación de la zona de desarrollo próximo: ZDP). De acuerdo con esta perspectiva, el estudiante, al lado de un mediador o mediadora, eleva su potencial de desarrollo en la medida que se le muestran posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas.

En estos términos, la mediación pedagógica virtual proporciona un vínculo entre el contexto sociocultural del aprendiz (que le proporciona instrumentos como la tecnología) y la dinamización de sus funciones psicológicas superiores, al establecer una dinámica en la que el docente, organiza instrumentos de mediación como las TIC, y provee al estudiante de recursos digitales y espacios virtuales con los que interactúa de forma independiente, y a su vez, que les permite interactuar con otros para construir significados, para modificar sus estructuras cognitivas del pensamiento desde un nivel interpsicológico (interacción social) a un nivel intrapsicológico (construcción de significados individuales).

Los AVA y otros espacios generados con el apoyo de las TIC, entendidos como esos instrumentos de mediación a los que hace mención la teoría sociocultural de Vygotsky, se ven renovado constantemente y las formas de interacción sociocultural junto a la

organización de estímulos, a los que se refiere la teoría sobre experiencias de aprendizaje mediado (EAM) de Feuerstein, se repotencian en la medida que el docente aprovecha al máximo estas tecnologías en su propuesta didáctica, tanto para presentar los contenidos de manera más flexible (a través del hipertexto e hipermedia), como para generar espacios no convencionales, como los virtuales, para llevar a cabo la acción educativa.

Garduño (2005) explica que la función del mediador virtual, al contar con el apoyo las TIC, “no radica tanto en el sentido de mostrar o demostrar los contenidos temáticos (acción que recae en los materiales didácticos), sino en su capacidad para sugerir al estudiante alternativas en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.28)

Durante estas propuestas, el docente en el contexto ADI-UNEFM, brinda oportunidades para el empoderamiento del conocimiento por parte de los estudiantes, al organizar en el AVA, actividades en las que interactúan permanentemente para tomar decisiones, llegar a consensos, construir y reconstruir significados sobre el objeto de estudio, y ejecutar sus prácticas en contextos de desempeño, asumiendo así la responsabilidad con su aprendizaje, el compromiso con las metas, y la valoración de sus propias acciones, experiencias y resultados. Estos aspectos también los describen Sánchez (2002) y Carrasquel (2013), al considerar a la mediación como un modelo pedagógico fundamental, impulsado desde cualquier espacio de gestión educativa (mediado por TIC o no), para lograr el desarrollo cognitivo y social de los actores involucrados en el proceso educativo.

De acuerdo con Landazábal (2008), el modelo pedagógico de la mediación virtual refiere el conjunto de estrategias didácticas planificadas y aplicadas por los docentes mediadores, de manera intencionada y orientada al aprendizaje del estudiante. Por ello, este

tipo de mediación, aunque resulta de una propuesta flexible y consensuada, tiene la propiedad de ser prescriptiva, en tanto, no improvisada.

Referida como la configuración crítica de AVA, la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se caracteriza por: el diseño educativo de ambientes virtuales, la propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje y el uso de la tecnología como mediadora.

Estos conceptos revisten a la mediación virtual de un carácter organizativo, y delimitan a la intervención del docente como una capacidad para contribuir con el aprendizaje de los estudiantes, a través de las proposiciones instruccionales y disposiciones hechas con las herramientas tecnológicas y servicios que aportan Internet y los sistemas de gestión de la plataforma de teleformación.

Lo expuesto, se corresponde con las representaciones conceptuales que Bautista, Borges y Forés (2008), Hernández (2010) y Fainholc (2012) hacen sobre el fenómeno que denominan mediación pedagógica, y que describen como una práctica educativa propositiva del docente, que atiende a una función principalmente comunicacional, en la que se crean condiciones y situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción y socialización del conocimiento, dentro de ambientes de aprendizaje participativos y dialógicos, que propician el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo de los estudiantes.

Más recientemente, Mestre y otros (2015), explican que este tipo de mediación pedagógica constituye un proceso que se da en dos términos: el primero de ellos, a través de la intervención humana, basada en un determinado enfoque instruccional (en este caso, de índole constructivista), y el segundo, desde la introducción de objetos,

como los recursos tecnológicos digitales y los diferentes medios de comunicación, que sirven como soporte a contenidos de aprendizaje e interacción social.

Es importante destacar que las propiedades mencionadas sobre la práctica propositiva y comunicacional, están presentes tanto en la mediación pedagógica a nivel presencial como aquella completamente en línea, por lo que en un marco de complementariedad, éstas se subsuman y se apegan a las características de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, donde las tecnologías se convierten en instrumentos culturales, que proveen espacios innovadores de encuentro, diversifican las formas de interacción y revitalizan el proceso didáctico planteado en el proceso educativo. Desde el planteamiento de Turpo (2013) respecto a lo que ocurre en la modalidad *b-learning*:

Esta concepción responde a la flexibilidad espacio-temporal y a los contenidos del aprendizaje en la construcción colaborativa del conocimiento y, a un diseño instruccional que integra lo virtual con lo presencial y que es aplicable a una multitud de contextos; posibilitando el uso oportuno y apropiado de las herramientas tecno-pedagógicas (p.05).

Dentro de este orden de ideas, los ambientes de aprendizaje soportados en un sistema de teleformación y el aprovechamiento de las TIC, son un componente fundamental, para implementar la mediación pedagógica en el componente virtual de una modalidad semipresencial, por ser éste, un espacio simbólico, intangible y diferido temporal y espacialmente, propicio para el encuentro flexible entre los participantes y el establecimiento de interacciones socioculturales, durante la actividad educativa. (Luque, 2004; Herrera, 2007; Peña, 2011).

De todos modos, es necesario acotar que, aunque el AVA se constituye de un entorno tecnológico, preferido a nivel institucional para la gestión de los procesos educativos en línea, por estar provisto de herramientas enfocadas al logro de objetivos formativos y, que se

destaca como un concepto de amplia referencia en el tema de las modalidades educativas con TIC; las experiencias narradas por los informantes claves y las consultadas sobre la mediación pedagógica virtual, señalan que el docente suele valerse, también, de otras estructuras virtuales creativas e integradoras, conformadas por la vinculación entre: recursos educativos digitales *off line*, distribuidos en dispositivos de almacenamiento portátiles, y otros servicios, aplicaciones o herramientas tecnológicas existentes en la red Internet; con lo cual el significado de ambiente virtual *para* el aprendizaje, se hace más complejo en esta discusión.

De acuerdo con Fainholc (1999) y Landazábal (2008), el AVA se trata de una reconstrucción creativa y ampliada del significado convencional del “aula” que por muchos años estuvo relacionando a estudiantes y docentes en un encuentro sincrónico. Su aparición ha hecho que los ambientes para el aprendizaje se diversifiquen (Pérez, 2007) y por tanto, corresponde al docente como mediador, configurarlos y prepararlos para facilitar la interacción social y la construcción del conocimiento en encuentros síncronos y asíncronos mediados por las TIC.

De igual forma, Luque (2004) explica que la disponibilidad de los procesos educativos y sociales que tienen lugar en el AVA no depende del tipo de plataforma empleada sino del planteamiento epistémico que sostiene su dinámica y la disposición pedagógica de los contenidos y actividades, como un acto de mediación pedagógica.

Visto así, la configuración que hace el docente de estos espacios, se establece como una forma de mediación pedagógica virtual en la que se asocian, de manera complementaria para la modalidad *b-learning*, los encuentros presenciales y los virtuales en un solo *tejido* de

actividades de aprendizaje que involucran las herramientas propias del sistema de teleformación junto a las posibilidades de la red Internet.

Así, los AVA de la modalidad semipresencial en ADI-UNEFM, contemplan en su estructura, una serie de bloques o escenarios diferenciados básicamente por la función que cumplen respecto a los objetivos educativos o competencias a desarrollar. En este sentido, existe por lo general, un bloque inicial caracterizado por la descripción general de la unidad curricular o curso (Planificación educativa o diseño instruccional, presentación del docente, cronograma general de actividades y espacios específicos para la publicación de noticias, la asesoría y la socialización de temas variados emergentes de la cotidianidad e intereses generales de los participantes); y otros bloques subsiguientes, en los que se propone un recorrido o itinerario flexible de actividades para el aprendizaje mediante la organización creativa y vinculación entre los recursos educativos digitales relacionados con el contenido y las herramientas comunicativas e interactivas para la construcción del conocimiento.

Cebrián (2003), aunque no se dirige a este tema en los mismos términos, señala que los AVA son organizados por el docente, en apartados o zonas específicas, en los que se articulan: Información del curso, recursos de contenido sobre la asignatura e información complementaria, y espacios de gestión para la comunicación e interacción entre los participantes. Atendiendo a esto, él indica que el AVA se plantea desde tres (03) zonas principales en las que se organizan, respectivamente, todos estos elementos: Zona de información, zona de contenidos y zona de comunicación.

Por su parte, Ballesteros (2007), también vincula a la mediación del docente en los ambientes virtuales, con la preparación y estructuración cinco (05) zonas interactivas: Conocimiento (Contenidos

digitales), colaboración (Actividades sociales de aprendizaje), asesoría (Atención a dudas y retroalimentación), experimentación (Ensayos, simuladores, prácticas) y gestión (matriculación, reportes, calificaciones etc.).

Peña (2011), explica que para la configuración de los AVA, el docente en la modalidad semipresencial bajo el enfoque del aprendizaje dialógico, tiene propuestas dos (02) alternativas de escenarios compartidos de construcción e interacción, que denomina “Escenarios ADI”. El primer escenario basado en zonas temáticas y el segundo en zonas de tareas. En ambas alternativas de escenarios, se encuentra una primera zona denominada “Vital o de enganche” (Contempla descriptores del curso, diseño instruccional, roles de participantes, información del docente, noticias, foro de dudas). En el escenario de Zonas Temáticas, le continúa: La zona de “aprendizaje dialógico” (contiene para cada unidad temática los contenidos, recursos interactivos y actividades de diálogo y construcción) y la zona “de despedida o desenganche” (Retroalimentación sobre calificaciones preliminares, actividades remediales y valoración de la experiencia). En el escenario de Zonas de tareas, le continúa: La zona “académica” (contiene contenidos digitales y recursos educativos interactivos de la unidad temática), la zona “de interacción y construcción” (comprende la organización de todas las actividades y herramientas de comunicación para el encuentro entre los participantes) y la zona de recursos adicionales (Presenta los materiales y enlaces complementarios, tanto de los contenidos temáticos como de la orientación técnica)

Como puede verse, tanto la organización general de los escenarios del AVA como del(los) itinerario(s) de actividades propuesto(s) en cada uno de ellos, son una característica importante de la mediación virtual en las modalidad semipresencial. El docente

mediador, diseña el AVA haciendo uso de las herramientas provistas por el sistema de teleformación, atribuyéndole un significado educativo a cada uno de estos elementos, sobre la base de los criterios pedagógicos que le guían. Es importante destacar, que para este compromiso, el docente acude, cuando así lo requiere, al apoyo de un personal especializado, que lo asiste (en términos de trabajo en equipo), respecto a sus necesidades instruccionales para la formulación de estrategias mediadas con TIC, el diseño gráfico o el soporte tecnológico.

En esta configuración de los AVA, como representación conceptual de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, cada itinerario, presenta a los estudiantes las características, pautas e instrucciones de todas las actividades (tanto virtuales como presenciales), proporcionando los enlaces a los contenidos, recursos, espacios de discusión y construcción, herramientas para la administración de tareas, programas especializados u otros servicios de Internet externos a la plataforma de teleformación, pero que han sido involucrados en las actividades de aprendizaje. Así mismo, el itinerario se conecta con el sistema de calificaciones en línea facilitando a los estudiantes información oportuna, cuantitativa y cualitativa sobre su progreso.

(...) la mediación pedagógica puede entenderse como impulsada por el docente desde la propuesta y ejecución de un itinerario flexible de aprendizaje apoyado en recursos digitales y herramientas interactivas puestas a disposición, de forma organizada en el sistema de teleformación, para facilitar al estudiante, la interacción con el contenido, los compañeros y el docente, la realización de producciones y tareas, la construcción de su aprendizaje y la socialización de sus experiencias, entre otras cosas. Esto desde la consideración de una mayor independencia y gestión por parte del estudiante para decidir sobre la ruta a seguir en el abordaje del contenido y las actividades, por lo que la acción del docente estará básicamente enmarcada en la consultoría, la orientación, el diseño de materiales instruccionales y la valoración del desempeño estudiantil. (Menéndez, 2012)

El diseño educativo de los AVA, también considera el aspecto visual o gráfico que, basado en las características de los participantes sirve, según Aldana y otros (2004), como un elemento motivador importante para contextualizar, atraer y mantener interesados a los estudiantes.

En este punto, toda la configuración planteada, revela a la mediación virtual como una dinámica holística, que involucra la interacción de los distintos actores sociales de la modalidad en el plano de la virtualidad, la estructuración creativa de los componentes de la acción educativa y la propuesta de contextos innovadores marcados por la contribución de la tecnología en la construcción social de conocimientos.

Así, la “Dinámica integral comunicativa de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”, como otra categoría orientadora emergente, describe puntualmente la forma cómo se desarrolla este proceso de mediación, caracterizando a los subprocesos intermediarios interrelacionados que ejecuta el docente para *materializar* su intervención como una relación compleja de acompañamiento y configuración de ambientes virtuales para el aprendizaje.

Debo acotar en este caso, que el orden en que se describen aquí tales subprocesos no refiere sentido secuencial alguno de éstos en la dinámica de la mediación virtual, sino que alude a la forma cómo fueron fundamentándose en los hallazgos interpretativos con mayores referencias hechas por los informantes claves de la investigación.

La dinámica de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, se reconoce como un proceso integral que articula todos los tipos de acciones que el docente lleva a cabo para promover la interacción social y la construcción de conocimientos desde los AVA. Esta dinámica, desde los conceptos develados en la investigación,

implica el aprovechamiento crítico de las TIC, la puesta en práctica de la interactividad pedagógica, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo. Para Turpo (2013) en la modalidad *blended learning*:

La confluencia presencial-virtual se expresa a través de la concurrencia de los componentes que la forman. Una dinámica que implica una mayor inversión personal, lo cual refuerza el sentido de comunidad y contribuye a generar ese clima de colaboración y confianza necesario para que el aprendizaje conjunto pueda suceder (p.07).

La mediación virtual de manera general en los referentes consultados, representa un proceso de interacción entre las partes básicas de un proceso educativo, a saber: docente – contenido – estudiante. Esta triada pedagógica, tal como la denotan Zabalza (2001), Digión, Sosa y Velásquez (2006), y Menéndez (2012), se complejiza por el soporte tecnológico y la introducción progresiva de otros aspectos relevantes como el contexto de encuentro, los objetivos didácticos, las estrategias para el aprendizaje, los medios, los recursos, entre otros.

En este particular, los hallazgos revelan que al estar involucradas las TIC como herramientas para potenciar las interacciones y la construcción social, éstas derivan una serie de combinaciones comunicativas e interrelaciones diferenciadas entre los elementos de esta triada, que son consideradas por los docentes, durante el diseño de los AVA y los contenidos educativos correspondientes, en los que se privilegia el uso del lenguaje y promoción del diálogo.

Específicamente, se hace referencia al diálogo real a través de las TIC, a la interacción didáctica por medio de recursos y contenidos, y al diálogo real presencial como complemento de los encuentros virtuales. Todas estas relaciones en su conjunto, se han denominado como interactividad pedagógica en esta investigación.

Fainholc (1999) describe a la interactividad pedagógica como el estilo relacional comunicativo que establece el docente para procurar una transacción educativa de carácter dialogal que se manifiesta en la acción comunicativa entre dos o más personas (interacción social) y, la interacción entre las personas y el contenido mediatizado con las TIC (interactividad cognitiva o didáctica).

En correspondencia con esto, el concepto de interacción didáctica de los participantes por medio de recursos y contenidos, develado en esta investigación guarda relación con el concepto de *interactividad cognitiva* de Fainhoc (1999), y el de diálogo real tanto presencial como a través de las TIC, con el de *interacción social*. Así la interactividad pedagógica se compone de la interacción cognitiva (o didáctica) y la interacción social.

Por otra parte, Barajas (2003) señala a estas relaciones como formas de comunicación: La comunicación entre participantes (profesor-estudiante) y la comunicación didáctica (estudiante-contenido). El primer tipo de comunicación, incluye los diálogos entre: profesor – estudiante (relación uno a uno), profesor – grupo de estudiantes (relación uno a muchos) y estudiantes-estudiantes (varios a varios). En la segunda forma de comunicación, el estudiante se relaciona con el material y recursos donde se han plasmado los contenidos en forma de: presentación, representación y/o conversaciones cognitivas.

Estos argumentos, en el marco de las modalidades emergentes con TIC como la semipresencial, sustentan la acción del docente en una mediación pedagógica virtual, y son ampliamente desarrollados por García-Aretio (2011), al proponer su teoría sobre el diálogo didáctico mediado. En ella que se plantean dos tipos diálogos vinculados a tipos diferenciados de acompañamiento docente a través de las TIC:

El diálogo simulado y asíncrono: Establecido en la distancia. Con éste se percibe la presencia simbólica del docente u otro autor de los contenidos, a través del discurso presente en materiales y recursos educativos. (Ejemplo: libros, guías de estudio, software educativo, videotutoriales, simuladores, etc.).

El diálogo real síncrono o asíncrono: En el que se revela la interacción social de los participantes (Ejemplo: Prácticas de laboratorio, asesorías presenciales y en línea, videoconferencias, foros virtuales, tertulias por redes sociales, etc). En éste último, la propiedad de sincronía caracteriza tanto al encuentro virtual (al mismo tiempo) entre los participantes como al encuentro presencial en los que coinciden física y temporalmente, motivados desde la propuesta didáctica presente en el entorno virtual.

Es importante destacar que en un entorno virtual, aunque existe la posibilidad de establecer este tipo de diálogo por medio del audio y el video, la escritura, tal como afirma Martínez (2015) “es el instrumento fundamental con el que se lleva a cabo la mayor parte de la tarea docente. El texto escrito es el instrumento que nos permite llevar a cabo las funciones educativas más habituales y crear un ambiente favorable a la comunicación, el debate, la colaboración y el intercambio de ideas”. Lo que exige del docente mediador el desarrollo de sus habilidades para la comunicación escrita.

En el caso de la modalidad semipresencial, todos estos argumentos permiten afirmar que la dinámica de la mediación virtual, está marcada por la interactividad pedagógica e implica el desarrollo de estrategias didácticas que promueven las interacciones sociales y el diálogo didáctico mediado por las TIC, todo lo cual coincide la definición de Turpo (2013) sobre la modalidad *blended learning*: “En esencia, combina “lo mejor de ambos mundos”, virtual y presencial,

proporcionando el equilibrio entre flexibilidad e interactividad, signada por la tecnología” (p.04).

De acuerdo con Delgado y Solano (2009), esta tarea de mediación virtual, adjudicada principalmente al docente, hace que éste dedique sus esfuerzos a diseñar, proponer e implementar estrategias didácticas que trascienden el mero cambio de un espacio físico por otro virtual, y evidencian la transformación del paradigma educativo en el que el estudiante es un ente pasivo, a uno donde el aprendizaje activo y colaborativo prevalece.

Por tanto, ser un mediador en entornos virtuales, no significa cambiar el espacio de un aula tradicional a un aula virtual, cambiar los libros por documentos electrónicos, las discusiones en clase por foros virtuales o las horas de atención a estudiantes por encuentros en chat o foros de conversación. Significa encontrar nuevas estrategias que nos permitan mantener activos a nuestros estudiantes aun cuando éstos se encuentren en distintas partes del mundo, promoviendo la construcción de conocimientos y la colaboración (p.02).

La mediación virtual no se trata de que el docente use básicamente un entorno en línea provisto por las TIC, para compartir información sobre los contenidos y dejarla allí sin más, sino de las estrategias didácticas que aplica para la promoción de la autogestión del aprendizaje a partir del diálogo que moviliza las relaciones entre los seres humanos, porque “es en el diálogo donde el hombre se encuentra a sí mismo y a los demás, dando así lugar a una interioridad que contempla la subjetividad tanto como la intersubjetividad, es decir, la plena realización de su ser “hombre”. (Luque, 2004, p.05).

En este punto, el docente recurre a un aprovechamiento crítico de las TIC, articulando en un itinerario de actividades de aprendizaje, el uso educativo de las tecnologías disponibles, especialmente las herramientas que posee el sistema telemático en el que se diseñó el AVA, para fomentar los encuentros dialógicos y superar la figura de un repositorio de contenidos simplemente.

Los hallazgos interpretativos de esta investigación, indican que la gestión de las herramientas de la plataforma de teleformación por parte del docente mediador, se ha concentrado en la selección creativa y uso pertinente de herramientas como los documentos web, los foros, los *chat*, los *blog*, las subidas de archivos, las *wiki*, el glosario, los enlaces y los cuestionarios, para el montaje y desarrollo de sus estrategias didácticas. Es importante destacar, que las herramientas de videoconferencia, repositorios digitales (presentaciones, audio y video) y las redes sociales, actualmente son servicios externos a la plataforma de teleformación, pero han sido involucrados en las estrategias didácticas, a través de la vinculación (*incrustación*) con las herramientas documentos web y/o enlaces.

En este sentido, los foros, *chat* y *blogs*, las videoconferencias y las redes sociales son las herramientas preferidas para llevar a cabo estrategias que implican conversaciones, asesorías, discusiones, argumentaciones, producciones grupales y presentaciones sobre el contenido conducidas por los estudiantes. Los documentos web, la subida de archivos, los enlaces y los repositorios, para compartir información sobre los contenidos temáticos en formato digital. El glosario, la *wiki* y el cuestionario, básicamente para actividades de evaluación que requieren el aporte o resolución individual en el marco de una actividad de participación global.

Las estrategias didácticas más comunes en la modalidad ADI-UNEFM son las de tipo: diagnósticas (chequean el estatus del conocimiento actual del estudiante, no solo al momento de inicio del curso sino en el transcurso de la actividad formativa), expositivas (presentan los contenidos temáticos valiéndose de la potencialidad textual, hipertextual, gráfica, audiovisual e hipermedia que brinda la tecnología), dialógicas (organizan la discusión y asesoría sobre los

temas y fomentan las reflexiones críticas en las que cada cual hace su aporte), colaborativas (impulsan el trabajo en equipo con diferentes variantes de distribución grupal y criterios de participación para el abordaje del contenido temático y la construcción social de alguna producción que evidencia los nuevos significados sobre la base del consenso), prácticas (proponen la ejercitación formativa de procedimientos y/o modelos establecidos); y, de ensayo o experimental (exigen la elaboración y socialización de composiciones especiales o proyectos específicos que atienden a una problemática simulada o real, basándose en la habilidades investigativas y de producción).

Delgado y Solorzano (2009) y Pérez-Garcías (2001) explican que las estrategias didácticas, involucran tanto las actividades de aprendizaje como las de enseñanza, y se constituyen en un aspecto importante de la interactividad pedagógica pero, ellas por sí solas no generan conocimiento ni la plataforma virtual *per sé* es un espacio atractivo de aprendizaje, lo que hace la diferencia es la presencia de un facilitador que medie las temáticas de un curso con la aplicación creativa de ellas, a través de las herramientas que ofrece la plataforma.

En este sentido, las autoras, indican que existen muchas clasificaciones de estrategias virtuales, sin ser definitiva algunas de la organizaciones propuestas. Todas están permeadas de la creatividad del mediador pedagógico y solo se constituyen en experiencias compartidas u orientaciones generales. Atendiendo a esto, sugieren que las estrategias didácticas en un modelo de mediación virtual en modalidades emergentes que se basan en los AVA como espacio de diálogo e interacción, se orienten por: a) Actividades centradas en la individualización de la enseñanza, b) Actividades para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y retroalimentación, c) Actividades centradas en el trabajo colaborativo.

En todas estas estrategias la técnica de la pregunta juega un papel fundamental para promover el diálogo didáctico mediado y las interacciones sociales a las que se hizo referencia, por lo cual el docente se vale de cuestionamientos que permiten al estudiante, entre otras cosas: evocar recuerdos, manifestar sus observaciones o hipótesis sobre algún objeto/situación, tomar posición o decisiones sobre algún tema, argumentar su proceder o definiciones, reconducir su participación en las discusiones, manifestar su interés, curiosidad, preocupación o motivación sobre un objeto/situación.

Luque (2004), reflexionando sobre la forma cómo Platón concebía el discurso escrito y el saber como una construcción dialógica, insiste en que la mediación del docente <<tutor>> en los AVA ayuda a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, cuando el docente organiza actividades de aprendizaje que involucran la pregunta en los distintos materiales de estudio (tanto textuales como hipermediales) y encuentros didácticos entre participantes.

(...) conviene reconocer que es en el diálogo donde se encuentra mejor reflejado el modo como opera el pensamiento reflexivo pues procede con preguntas, repreguntas y respuestas, entre otros procesos cognitivos. En consecuencia, si comprendemos que los procesos formativos requieren construir el conocimiento y no tan solo replicarlo o reflejarlo, nos debe quedar en claro que ello requiere una cierta movilidad intelectual que se asienta en las percepciones y recepciones que son, o requieren ser, a su vez, traducciones, reconociones y reconstrucciones. Operaciones éstas que no pueden provenir de otra instancia como no sea aquella que se instala en una relación dialógica. De allí la importancia de disponer de mediaciones dotadas de una matriz humanizante, la cual, en nuestra experiencia, es representada de manera ejemplar por el Tutor del ambiente virtual (pp.04-05)

La pregunta como parte del diseño de las estrategias didácticas con TIC, constituye una propiedad desencadenante de la interactividad pedagógica. Ella orienta la reflexión crítica y fortalece la redefinición de la evaluación del aprendizaje, al formar parte de todas las actividades

formativas, no quedándose anclada en el tradicional cuestionario o examen.

En la interacción cognitiva, la pregunta intercalada ayuda al estudiante a contextualizarse y pausar su lectura para iniciar su reflexión. Planteada y respondida inmediatamente por el autor, en determinada perspectiva, le permite al estudiante organizar sus ideas y reconocer el contenido clave. Planteada como propuesta o tarea indagatoria del aprendiz, se constituye en un reto de aprendizaje cuando le exige observar, interpretar y contrastar argumentos diversos, reconstruir su propia versión de respuesta. Esto es lo que Ortiz (2006) y Fainholc (2012) describen como diálogo hermenéutico, el juego de la pregunta y respuesta que brinda un recorrido en dirección al conocimiento a través de la reflexión crítica y la interpretación.

En la interacción social, a través del diálogo real síncrono o asíncrono, la pregunta involucrada en las estrategias didácticas permite tanto al docente como al estudiante, reconocer el estatus actual del conocimiento, reflexionar sobre el progreso individual y grupal en el abordaje de los temas, ajustar y reajustar las ayudas cognitivas y las actividades de aprendizaje.

Todas estas consideraciones sobre la dinámica de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, permean la planificación propuesta, la elaboración y tratamiento didáctico de los contenidos, las instrucciones de las actividades de aprendizaje, la formulación de la evaluación de los aprendizajes y el reconocimiento de los roles de los participantes, pues, la interactividad pedagógica procura la disposición, preparación y ejecución de actividades de aprendizaje que van poniendo de manifiesto orientaciones y pautas claras para el abordaje de los contenidos temáticos y los encuentros dialógicos dirigidos al desarrollo de competencias digitales y sociales de los estudiantes.

Mestre y otros (2015), afirman que la interactividad pedagógica tiene su soporte en la forma cómo se establece el mensaje en su sentido más amplio. El estudiante en los AVA al sentirse acompañado cognitivamente, con el discurso claro y comprensible, dentro de los materiales y las actividades dialógicas, se mantiene comprometido con la tarea de aprendizaje. Por ello, tanto las preguntas como las consignas deben dar pie a la acción comunicativa del estudiante y la interacción de todos los participantes. Las consignas en este caso, se definen como una estructura de mensajes orientadores que el docente mediador virtual continuamente presenta por cada estrategia didáctica para proponer, dirigir y reconducir las actividades de aprendizaje. Estas consignas se redactan procurando respuestas a algunas interrogantes como: ¿Qué aprender?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Con quién?, ¿Dónde?, ¿Con qué?, ¿Para qué?, ¿Qué tanto?.

En el caso de la modalidad ADI-UNEFM, los informantes claves no refieren precisamente el término consigna para referirse a este aspecto, pero si describen que su mediación es evidenciada con el hecho de formular instrucciones claras y presentar una planificación educativa que les permite contextualizarse en torno a las temáticas, posicionarse reflexivamente respecto a sus roles, proyectar su desempeño profesional y comprometerse con las actividades de aprendizaje. Los hallazgos también señalan, que las actividades de aprendizaje se constituyen en la fuente de la evaluación de los aprendizajes, por lo cual, los criterios e indicadores de las competencias se plantean tanto en la planificación como en cada uno de las estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas con TIC, atendiendo a estas características, ayudan también a dirigir la concentración y las acciones de los estudiantes hacia la regulación sobre su propio proceso de aprendizaje, y su contribución hacia el aprendizaje de los compañeros,

de modo que la dinámica de la mediación virtual en la modalidad semipresencial se convierte en un mecanismo de índole metacognitivo y actitudinal promovido inicialmente por el docente mediador, y asumido progresivamente por los estudiantes.

Para Portuis y Desmet (2006), las prácticas metacognitivas como actividades de análisis de su propia actividad cognitiva por parte del aprendiz, incluso la reflexión que aporta el docente de su propia praxis educativa, son actividades privilegiadas en la mediación pedagógica, especialmente cuando se recurre, tal como lo plantean Bautista y otros (2008), a la organización frecuente y variada de estudiantes en grupos de número reducido de participantes, no más de cinco, y una disposición equilibrada de oportunidades para realizar intercambios dialógicos en los que examinan los resultados a la par de que comparten sus experiencias en el proceso y aprenden de las perspectivas personales, recomendaciones y la mirada prospectiva de sus compañeros, en un tono de respeto y reconocimiento mutuo.

La dinámica de la mediación pedagógica virtual, develada en el contexto de ADI-UNEFM, no deja constancia de detalles específicos de la organización social pero sí advierte sobre el planteamiento de distribución en grupos y las implicaciones del docente mediador en:

- El fomento de la metacognición con la reflexión crítica del desempeño en las actividades, la promoción de la autogestión del aprendizaje, la valoración de la experiencia en la modalidad, la toma de conciencia sobre los procesos realizados y el reconocimiento de oportunidades; y,

- La generación de un clima socioafectivo positivo a través del establecimiento de una relación de cercanía y emocionalidad, la manifestación de expectativas positivas, la promoción de la reciprocidad

y la colaboración, la vinculación de la actividad académica con intereses comunes de los participantes y la promoción de la responsabilidad.

Tal como señala Martínez (2015), esta mediación implica lograr ambiente virtual de aprendizaje, donde las acciones conjuntas entre estudiantes y el docente estén basadas en el logro de objetivos educativos o competencias, la confianza, la efectividad de las ayudas cognitivas y el respeto al momento de comunicarse. Para ello, el docente mediador es constante (acompañamiento pertinente y presencia frecuente en el AVA, identidad o cohesión con el grupo), empático (ponerse en el lugar del otro e identificar sentimientos, emociones, necesidades y situaciones negativas que pueden afectar el aprendizaje), cordial y respetuoso (Respeto y estimula la diversidad, mensajes con cortesía y amabilidad) y constructivo (sensibilidad para brindar una retroalimentación destacando fortalezas, logros y áreas de oportunidad de mejora continua).

Barajas (2003), indica que la mediación pedagógica del docente universitario en entornos soportados y/o apoyados por las TIC es un proceso exigente y complejo en el que se gestionan las interacciones didácticas y sociales con un fuerte liderazgo y organización, pero creando a su vez, un entorno social flexible, amigable y permeado de valores humanos, que impulsa la participación individual, enfoca las discusiones, estimula el pensamiento crítico y motiva al aprendiz a reconstruir sus significados a partir de su relación con los materiales educativos, el entorno y los compañeros.

Por su parte, Fainholc (2012) explica que la mediación pedagógica en la virtualidad consiste en ayudar al estudiante a acrecentar su rendimiento cognitivo, metacognitivo y socioemocional con el apoyo de las TIC y el desarrollo de actividades individuales y grupales facilitadoras de procesos de percepción, reelaboración crítica y

socialización de la información, donde los estudiantes resuelven problemas, operan sobre la realidad asociada a su desempeño de formación (transferencia pertinente), intercambian roles de responsabilidad, desarrollan experiencias dialógicas agradables que les permiten reconstruir históricamente el proceso de aprendizaje llevado a cabo, anticipar e inventar modificaciones para mejorar sus prácticas en este sentido. Esta autora señala que la incorporación de ciertos procedimientos como el humor, la metáfora, la emocionalidad y la expectativa (o misterio), presente en el diseño de los materiales y las situaciones promotoras de la interacción social estimulan el pensamiento lateral, lo imaginativo-creativo, pero principalmente establecen nexos de cercanía o proxemia importantes entre el docente y los estudiantes.

En esta misma línea de argumentación, Vieira (2014) afirma que la virtualización del proceso educativo, transformó el trabajo tradicional del docente, en una nueva referencia de acción en la que se desempeña con un rol de facilitador-mediador en entornos simbólicos potenciados por las TIC, que forman parte fundamental de la cultura contemporánea, donde el encuentro humano, sin ser físico o tangible, es real; por lo que le corresponde viabilizar y garantizar los intercambios de conocimiento y la inteligencia colectiva, sobre la base del diálogo y las actividades sociales cargadas de emocionalidad, colaboración y valores humanos.

Turpo (2013) añade que “la inteligencia colectiva se ve favorecida por la facilidad de su implementación y manejo, al ofrecer sistemas de publicación (blog, wikis, etc.), que en gran medida hacen posible la proliferación de la información en la Red” (p.10).

Respecto a estas características de la mediación pedagógica en modalidades semipresenciales, la experiencia descrita por Cabral, Noriega y Robles (2012), les hace afirmar que este proceso, que apunta

a lo metacognitivo y actitudinal, no resulta sencillo, es un asunto de práctica y reflexión, que se construye y reconstruye según la interacción entre los actores sociales involucrados, la búsqueda del aprendizaje colaborativo dentro de los esquemas del trabajo virtual y el fomento de las actitudes de solidaridad a través de la retroalimentación. Para ellos el diálogo permanente en los entornos virtuales es la clave.

Martínez (2015), explica que las habilidades del docente para fomentar el diálogo brinda la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje como un proceso de mediación en la cual los materiales educativos, la disposición del alumno, las herramientas tecnológicas y la comunicación efectiva hacen posible la construcción del conocimiento. Esta autora plantea que en un entorno virtual, la comunicación permanente, personalizada, cortés, motivadora, reflexiva y comprometida con la atención oportuna al estudiante, a través de las actividades de aprendizaje constituye un factor psicológico que afecta el desempeño académico.

En correspondencia con esto, los hallazgos de la mediación virtual en la modalidad ADI-UNEFM, evidencian el fomento de la metacognición con la intervención del docente en la invitación permanente que hace al estudiante para que se cuestione a sí mismo sobre lo que ha aprendido, narre o realice producciones en las que precise y socialice los procedimientos ejecutados, dé a conocer sus valoraciones y recomendaciones sobre la experiencia con la modalidad, y realice algunas actividades remediales que le permiten rectificar o refinar procesos específicos en los que no haya logrado ampliamente las competencias. Todas estas actividades son planteadas con el aprovechamiento de algunas de las herramientas provistas en el AVA o de servicios de Internet que son enlazados dentro del mismo.

Respecto a la generación de un clima socioafectivo positivo, se evidencia que la formulación de las actividades de aprendizaje y el acompañamiento del docente en el AVA, acuden al diseño de contenidos educativos, elementos gráficos atractivos y formulación de mensajes e instrucciones que incorporan frases motivadoras y entusiastas, así como la manifestación expectativas positivas sobre las capacidades de los estudiantes, los avisos de recordatorio sobre las competencias a desarrollar, las invitaciones permanentes a mantenerse activos en el diálogo, el monitoreo frecuente de las participaciones, la retroalimentación oportuna, el lenguaje respetuoso, el reconocimiento al trabajo colaborativo, la responsabilidad hacia el aprendizaje del otro y de su propio conocimiento, el agradecimiento por los aportes hechos en las discusiones o recursos de aprendizaje, la generación de espacios para la socialización de experiencias académicas y situaciones cotidianas donde revelan las emociones; el humor, la preocupación, la solidaridad, la familiaridad, entre otros.

El docente mediador es una persona firme de valores y sensible ante la necesidad de aprendizaje del otro. En este sentido, promueve la reciprocidad, la colaboración y responsabilidad, reconociendo el valor de su intervención y la reflexión sobre el alcance de sus acciones para favorecer (o desfavorecer) este proceso de construcción de conocimientos. En este particular, Haim Ginot en su obra *Maestro-Alumno: El Ambiente Emocional para el Aprendizaje*, apunta un interesante y revelador enfoque comunicacional que guarda relación con esta dimensión actitudinal de la mediación pedagógica, aplicable a las distintas modalidades educativas en las que la tarea del docente resulta fundamental para la consecución del aprendizaje.

He llegado a una aterrizante conclusión, que soy elemento decisivo en el aula, es mi actitud personal la que crea el ambiente. Es mi humor diario el que crea el clima. Como maestro poseo el tremendo poder para hacer gozosa o miserable la vida de una persona. Puedo ser una

herramienta de tortura o instrumento de inspiración. Puedo humillar o levantar el ánimo, lastimar o curar. En todas las situaciones es mi reacción la que determina si una persona es humanizada o deshumanizada. (Ginnot, 1986, p.07)

En correspondencia con esto, los docentes que participaron como informantes claves, conscientes de su papel protagónico como mediadores en el proceso educativo de la modalidad *blended learning*, manifiestan la importancia sobre sentir amor por lo que se hace en la modalidad (sentido de pertenencia) y establecer un clima contagiante de emociones positivas que contribuyan con la motivación de los estudiantes.

Esto también lo señalan, Covarrubias y Piña (2004), al referir que las interacciones entre el docente y sus estudiantes durante el acto educativo de cualquier modalidad educativa, tienen un “sello característico”, a nivel actitudinal, ya que se formulan por una lógica y un lenguaje particular, que se convierten a su vez, en referencia de los significados que le otorgan a las tareas que desempeñan en esa realidad formativa compartida, por lo que corresponde al docente como mediador, la organización de las actividades de aprendizaje y el contexto de enseñanza no solo, sobre la base de la construcción del conocimiento, sino del desarrollo social y afectivo de todos los participantes.

Además de la dinámica integral comunicativa, la investigación revela también como categoría orientadora unas “situaciones potenciadoras de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”, que el docente requiere tener presente para favorecer este proceso. Estas situaciones se asocian con la formación y actualización permanente sobre modalidades con TIC y manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad presencial.

Como es sabido, tradicionalmente tanto docentes como estudiantes hemos recibido una formación caracterizada básicamente por un encuentro presencial, pero por razones contextuales e histórica estamos vivenciando el tránsito a una acción educativa permeada por las TIC, especialmente por una acción docente en línea convergente con clases presenciales o como sustituta de estas, que nos exige una preparación específica para asumir y desarrollar nuevos enfoques del aprendizaje en este particular.

Bautista y otros (2008) destacan que la mediación pedagógica de índole virtual se potencia con la formación específica y previa de los actores sociales involucrados (docente, estudiantes, comunidad invitada) sobre las implicaciones tecnológicas, cognitivas y sociales en modalidades totalmente virtuales o semipresenciales (o mixtas). Estos autores plantean que especialmente, cuando un docente mediador, ha vivido una experiencia positiva de formación en una modalidad con estas características, el proceso de apropiación, reflexión crítica y ejecución de la mediación pedagógica virtual resulta más efectivo, bien porque replica modelos que considera pertinentes o porque genera sus propias versiones del proceso.

Una de las propuestas más sugerentes sería formarnos y atrevernos a realizar la investigación y la reflexión sobre la propia formación. Investigación sobre nuestras maneras de enseñar, pero muy especialmente sobre nuestras maneras de facilitar el aprendizaje (p.60)

Los hallazgos de la investigación refieren a este proceso de formación y actualización, como una situación que se logra con la participación en programas institucionales de formación docente, el desarrollo de investigaciones educativas, la ejecución de iniciativas personales de formación y el desarrollo permanente de cursos de inducción. En la mayoría de estos conceptos, se atribuye a la institución universitaria que tiene su oferta académica bajo este tipo de

modalidades, una responsabilidad especial para organizar actividades formativas que garanticen la preparación instrumental y comunicativa de estudiantes y profesores con el aprovechamiento crítico de las TIC, sumándole a éste último, la preparación de índole didáctico, metodológico y epistemológico que le permitirá la organización apropiada del proceso de mediación y el desarrollo de investigaciones educativas al respecto.

Por otro lado, la investigación realizada devela otra situación potenciadora de la mediación virtual en la modalidad semipresencial, como lo es la manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial, que se define como el reconocimiento de dificultades y retos, y la ejecución de acciones para superar adversidades.

Fainholc (2012), advierte que durante el estudio a distancia por parte del estudiante, resulta aún más difícil asegurar que los estudiantes infieran de los materiales y recursos, tanto el contenido (conceptos, hechos, procedimientos, valores, actitudes) como la intención comunicacional (metas, relaciones, estrategias) de los mensajes allí compartidos. Por ello, el docente mediador, requiere identificar aquellos eventos o situaciones que dificultan el aprendizaje para procurar acciones que los eviten, minimicen o superen. Además de esto, Vaello (2011) afirma que:

(...) el profesor siempre está expuesto a situaciones imprevistas por lo que debe estar preparado para superarlas sin que le afecten emocionalmente. Es por ello que además de sus competencias cognitivas, debe desarrollar, autoestima, automotivación, respeto, integración, perseverancia, autocontrol, responsabilidad, empatía, lo cual se refleja en su manera de enfrentar las dificultades que se le puedan presentar en el desarrollo de sus aulas virtuales para salir cada vez más fortalecido. Estos indicadores cualitativos evidencian el constructo que en psicología se llama resiliencia. (p.65)

Los docentes informantes claves involucrados en la investigación señalaron las implicaciones críticas de situaciones conflictivas (fallas

eléctricas, caídas de la conexión a Internet, poca disposición de laboratorios con conexión, poca motivación y falta de responsabilidad de algunos estudiantes respecto a los encuentros virtuales) que afectaron, en determinados momentos, el efectivo desarrollo de la mediación virtual pero que lograron superarlas gracias a su nivel de compromiso con las metas académicas, su vinculación preferencial con la modalidad, su disposición entusiasta a implementar estrategias variadas y la gestión de soluciones, al alcance de sus posibilidades, junto con sus estudiantes.

Ser un docente mediador, cuando se trata de la gestión de ambientes virtuales de aprendizaje, según Cabero (2007), implica mostrar interés por educar a través de las TIC, expresar abiertamente su entusiasmo por aprender y facilitar el aprendizaje, incentivar acciones en las que los estudiantes participen en la toma de decisiones que contribuyan a la resolución de los conflictos presentados durante el desarrollo de la actividad educativa virtual, reconocer posibilidades en el marco de la adversidades y ejecutar acciones conducentes a la atención y solución efectiva de los problemas. Esto se relaciona en gran medida con la capacidad de resiliencia, esa que permite recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a las dificultades y desarrollar competencias sociales y académicas pese a estar expuesto a las tensiones inherentes al contexto actual (Henderson y Milstein, 2003, p.27)

En una investigación sobre la resiliencia docente en la virtualidad, Rojas y Páez (2014), identificaron que los docentes con resultados exitosos en su mediación pedagógica tienen en común tres aspectos: detectan la situación problemática, contextualizan la actitud resiliente a esa situación en particular y crean un clima positivo para resolverla.

Esta manifestación de una actitud resiliente impacta positivamente en la disposición de los estudiantes para participar e interactuar activamente en los ambientes virtuales de aprendizaje. Así mismo, “la reflexión de los docentes desde la acción en la cotidianidad de su ejercicio permite gestionar asertivamente los cambios e imprevistos que se pudieran presentar, propiciando el aprendizaje organizacional desde cada una de estas experiencias” (p.70).

A partir de estos argumentos, se confirma que la manifestación de una actitud resiliente por parte del docente mediador, se constituye en situación potenciadora de la mediación virtual, que implica mostrar continuamente una disposición positiva para asumir desafíos y emprender las acciones que sean necesarias para la resolución compartida de conflictos en un ambiente motivacional y optimista.

Considerando toda esta discusión y contrastación, la investigadora desde un esfuerzo intelectual creativo, plantea a continuación una serie de proposiciones que sirven de sustento para la generación de un corpus teórico emergente de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*:

1. La mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad b-learning, representa un proceso holístico de intervención compleja del docente en el aprendizaje, mediante la configuración crítica de ambientes virtuales caracterizados por la organización de ayudas cognitivas y la propuesta de un itinerario flexible de actividades didácticas y encuentros dialógicos, tanto presenciales como virtuales apoyados en tecnologías emergentes y orientados a la construcción social del conocimiento.

2. Desde una dimensión teórico-praxeológica, la mediación pedagógica virtual en la modalidad b-learning, constituye un constructo

social que se redefine y articula continuamente desde los significados atribuidos por los actores que interactúan en ella.

3. El desarrollo de la MPV en la modalidad *b-learning*, se establece a través de una dinámica integral comunicativa basada en el aprovechamiento crítico de las TIC, la interactividad pedagógica, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo; ésto en el marco de la convergencia entre lo presencial y lo virtual.

4. La formación y actualización permanente sobre el uso educativo de las TIC, y una actitud resiliente, potencian la ejecución de la MPV en la modalidad *b-learning*.

5. La MPV en la modalidad *b-learning* se plantea como un modelo instruccional comunicativo y multimodal que se instrumenta en una práctica prescriptiva, propositiva y dialógica del docente, sustentada complementariamente en el andamiaje, el constructivismo social y la modificabilidad cognitiva estructural.

MOMENTO V

*La creatividad implica pasión y autoestima; para ser creativos hay que estar dispuesto a romper moldes, a someternos a la crítica, a equivocarnos y a aprender hasta lograr nuestro propósito.
(Jesús Leal)*

CORPUS TEÓRICO EMERGENTE

La teoría de la mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *blended learning*

Con el advenimiento, evolución e inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo, la práctica educativa universitaria se ha venido transformando en consecuencia, acudiendo a una serie modalidades emergentes de estudio que trascienden las tradicionales educación presencial y educación a distancia, por un contexto de acción multimodal, en el que encontramos principalmente, la educación a distancia totalmente mediatizada por tales tecnologías (educación virtual o *e-learning*) y versiones de ésta, marcadas por convergencia con la presencialidad (educación semipresencial o *b-learning*), en las que distingue una mediación pedagógica virtual permeada, entre otra cosas, por distintas formas de encuentro (presencial y/o en línea), comunicación (síncrona y/o asíncrona), presencia (simulada y/o real) e interacción (uno a uno, uno a muchos, muchos a muchos).

En este estudio se ha realizado un recorrido empírico y referencial asociado a la indagación sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*, desde el cual metodológicamente se han analizado, interpretado y discutido diferentes visiones de actores sociales y referentes relacionados con este fenómeno educativo, hasta lograr, con la implicación intersubjetiva de la investigadora, el planteamiento de un

corpus teórico correspondiente a partir de una serie de proposiciones conceptuales se representan en la figura 22 y que se explican a continuación.

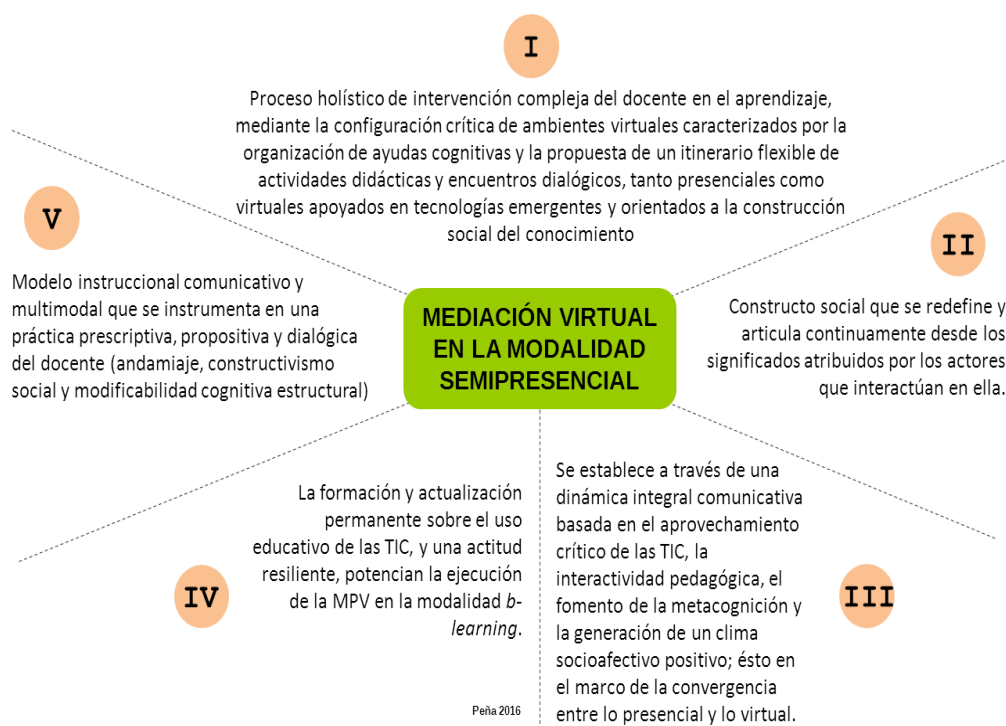


Figura 22. Proposiciones que resumen la teoría de la Mediación virtual en la modalidad semipresencial.

Proposición primera:

La mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *b-learning*, representa un proceso holístico de intervención compleja del docente en el aprendizaje, mediante la configuración crítica de ambientes virtuales caracterizados por la organización de ayudas cognitivas y la propuesta de un itinerario flexible de actividades didácticas y encuentros dialógicos, tanto presenciales como virtuales apoyados en tecnologías emergentes y orientados a la construcción social del conocimiento.

El docente en la modalidad *b-learning*, se reconoce como un facilitador/mediador, básicamente por su actuación como diseñador de contenidos y recursos educativos, que le provee oportunamente a sus estudiantes para el abordaje de los temas propuestos, y como un

organizador de experiencias didácticas que buscan el acercamiento de dicho estudiante al conocimiento, basadas en el diálogo y el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación y la interacción.

En este sentido, el docente interviene en el aprendizaje de los estudiantes al proponer y desarrollar actividades que potencian sus capacidades cognitivas y sociales con la participación en encuentros de interacción sociocultural apoyados en las TIC, en un proceso educativo caracterizado por la convergencia de la modalidad presencial y la modalidad virtual.

Así, tanto los encuentros presenciales como los virtuales forman parte de su propuesta didáctica, y todo el itinerario, recorrido o ruta de actividades se presentan en el ambiente virtual aprendizaje (AVA). Este ambiente se origina con el uso de las herramientas tecnológicas, provistas por un sistema gestión en línea presente en la plataforma de teleformación de la institución, y su relevancia radica en las potencialidades que ofrece para el establecimiento de interacciones socioculturales en correspondencia con un enfoque pedagógico y unas metas amplias de aprendizaje.

En este caso, el enfoque pedagógico que orienta toda esta dinámica, es de índole constructivista, comunicativo y humanista, en el que se procura el aprendizaje dialógico interactivo.

Toda la organización que hace el docente de las ayudas cognitivas (el discurso de las instrucciones, la forma de presentar la información, el tratamiento de los contenidos en diferentes formatos: textual, visual y auditivo, la selección pertinente de recursos digitales, materiales educativos y herramientas tecnológicas, entre otras) y el diseño educativo de los AVA como espacios de interacción y construcción, se constituyen en la principal vía de instrumentación de la MPV en la modalidad *b-learning*.

En este corpus teórico se dice de la mediación, pensando en el mediador. Es importante destacar, que aunque el proceso de intervención, se ejecuta principalmente por el docente, su acción se comparte con la presencia de otros actores mediadores que asumen, en determinados momentos y estrategias, la responsabilidad de la organización didáctica y la atención de los estudiantes. La MPV en la modalidad *b-learning*, se caracteriza por la corresponsabilidad de varios mediadores en la intervención del aprendizaje, en cuyo caso el docente adquiere un liderazgo especial, por el cual, no solo propone y orienta las actividades de aprendizaje, sino que participa en ellas como un acompañante más de esta *travesía*.

Se destaca sobre este aspecto, que los mediadores en este tipo de modalidad, son tanto humanos (sociales) como materiales (instrumentales).

La actuación del personal de apoyo (técnico, académico y de diseño) adscrito a la modalidad para la asesoría técnica sobre los AVA, resolución de conflictos académico-administrativos y la dinamización de actividades en línea; la participación de invitados especiales docentes, profesionales u otros miembros de la comunidad para el intercambio de saberes específicos, así como la atribución del rol mediador a los propios estudiantes en la coordinación de varias actividades, son un componente vital de la MPV.

De igual forma, las TIC como mediadores instrumentales, aportan sus potencialidades representativas, simbólicas y comunicativas tanto, para favorecer la interacción de los estudiantes con el contenido desde planteamiento de retos, simulación de procesos, diversificación de formatos de información, provisión de herramientas de edición, construcción, publicación y difusión entre otros; como para generar los

escenarios asociados el encuentro educativo y diversificar las opciones de comunicación entre los actores sociales involucrados.

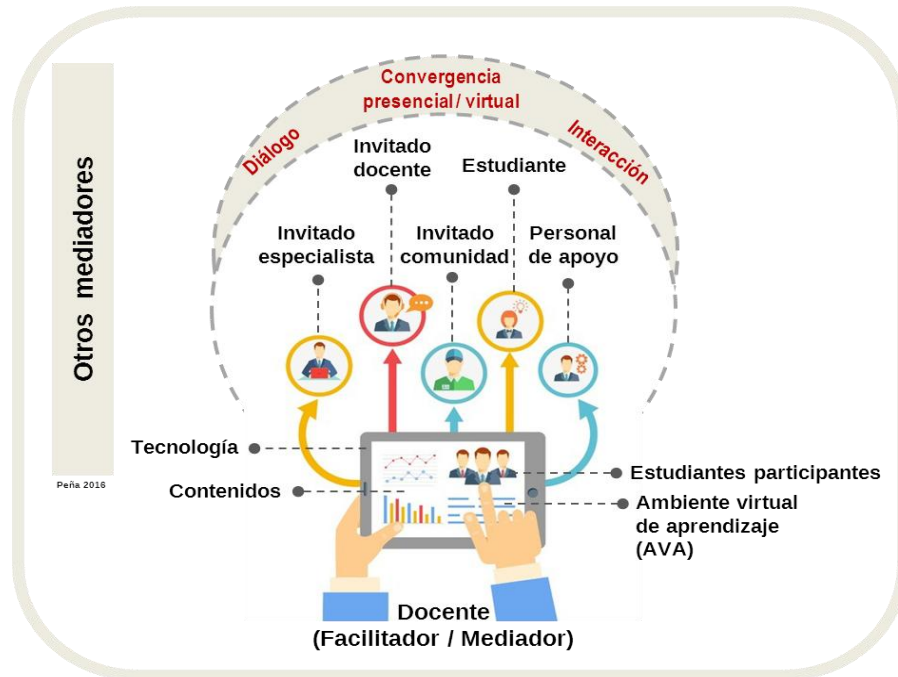


Figura 23. Intervención compleja del docente en la modalidad *b-learning*.

La complejidad de esta intervención docente, se revela entonces en la corresponsabilidad con otros mediadores para promover las interrelaciones dinámicas entre los participantes y, entre éstos y los recursos educativos compartidos en encuentros educativos, tanto virtuales como presenciales.

El facilitador/mediador de la modalidad *b-learning*, conjuga creativamente actividades presenciales y virtuales, pero lo hace estableciendo, en una misma planificación educativa o diseño instruccional, todas las estrategias didácticas basadas principalmente en el aprovechamiento de las TIC, especialmente Internet y los sistemas de gestión en línea que proveen las plataformas de teleformación.

Por esto, en el AVA el estudiante encuentra a su disposición la planificación educativa, el cronograma, las instrucciones de cada una de las actividades, los recursos educativos (en versión descargable, reproducible, o vinculada a través de enlaces en la web), los espacios reservados y herramientas para la comunicación, interacción y construcción en línea (*chat*, foro, *wiki*, *blog*, servicio de videoconferencia, etc.) entre docente y los participantes, la descripción de la actividad presencial, y el sistema para la gestión de calificaciones, en el que se registran todas las valoraciones del total de actividades realizadas.

Por otra parte, tal como se representa en la figura 24, el docente complementa lo dispuesto en el AVA con:

a) Actividades con recursos educativos digitales distribuidos en dispositivos de almacenamiento portátiles y que funcionan (*off line*) en un computador sin conexión, b) Actividades didácticas virtuales que se soportan en servicios, aplicaciones o herramientas tecnológicas de Internet, externos a la plataforma de teleformación que provee el sistema donde se genera dicho AVA, pero que son integrados (*incrustados*) en éste a través de enlaces, paquetes informáticos especiales u objetos digitales de aprendizaje, c) Actividades virtuales basadas en el uso de aplicaciones asociadas a la telefonía móvil y sus servicios especiales de mensajería, y d) Material bibliográfico en formato impreso accesible a los estudiantes principalmente con los servicios de biblioteca.

En este punto, es importante acotar, que el docente en la modalidad *b-learning*, fomenta el menor uso o consumo de papel posible, acudiendo a una perspectiva ecologista y económica.

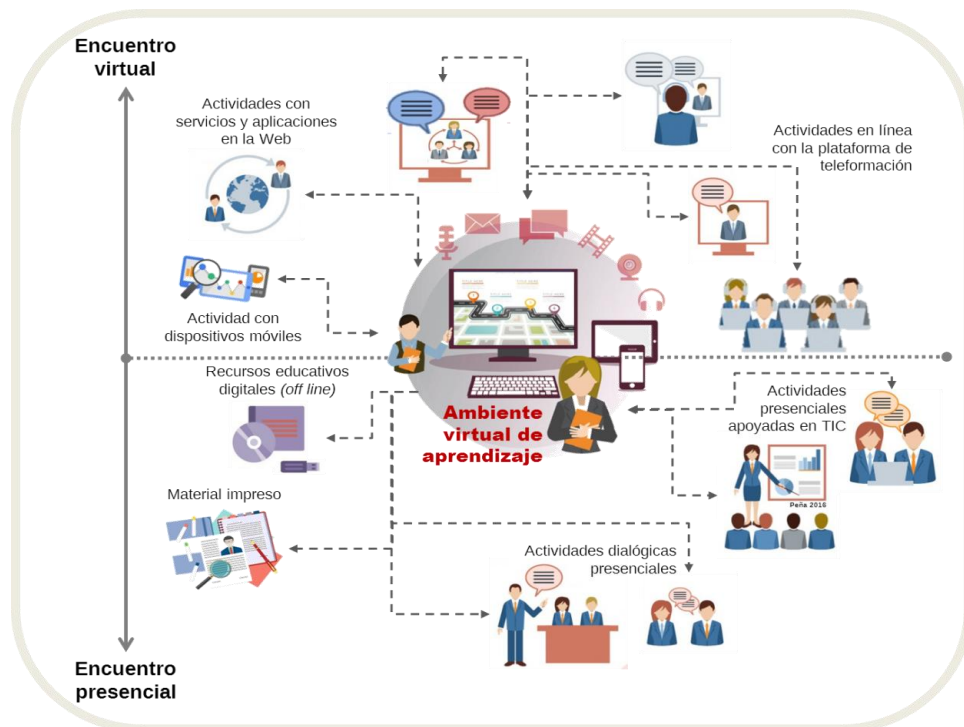


Figura 24. Encuentros promovidos desde los AVA en la modalidad *b-learning*.

Visto así, el docente como facilitador/mediador, gestiona en línea todos los encuentros educativos, con la consideración de unas cuotas específicas correspondientes entre la atención presencial y la atención en línea. Hasta ahora, este punto se describe como flexible, por lo que obedece más a las intencionalidades educativas y la naturaleza de las temáticas abordadas, que a un estándar o imposición cuantitativa de dedicación al respecto. Sin embargo, la práctica de algunos docentes mediadores entrevistados, formados en el ámbito del uso educativo de las TIC, señala que se destina a los encuentros virtuales, aproximadamente, la mitad de la carga horaria correspondiente al curso, y hasta un poco más. Otros, en lugar de considerar la carga horaria, aluden a la ejecución de las actividades de aprendizaje, una mitad se desarrolla en línea y la otra mitad al encuentro presencial.

En esta teoría, se sugiere una transición progresiva a una dimensión virtual del proceso educativo, que considera inicialmente actividades con la misma carga de dedicación presencial y virtual, y luego en aumento, una mayor dedicación para el encuentro virtual, dejando con esto, las sesiones presenciales para avocarse, básicamente, a la asesoría global de los participantes, las prácticas guiadas específicas, la socialización de algunas producciones especiales y la ejecución de actividades de los estudiantes, en situaciones de desempeño asociado a su formación profesional.

Proposición segunda:

Desde una dimensión teórico-praxeológica, la mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *blended learning*, constituye un constructo social que se redefine y articula continuamente desde los significados atribuidos por los actores que interactúan en ella.

En el proceso educativo semipresencial con TIC, reconocido aquí como una modalidad tipo *blended learning (b-learning)*, interactúan en un contexto flexible de espacios presenciales y virtuales, una serie de actores sociales entre los que se encuentran principalmente: el docente (facilitador/mediador), los estudiantes (aprendices/participantes), el personal de apoyo a la modalidad y otras personas invitadas vinculadas al área temática del curso o al ámbito de las tecnologías, que por lo general realizan aportes importantes a las actividades de aprendizaje.

Considerando la organización conceptual emergente y la estructuración de la acción humana descrita en los hallazgos de la investigación, estos actores sociales construyen, deconstruyen y reconstruyen continuamente sus significados sobre la mediación pedagógica virtual, especialmente por la incorporación de nuevas tecnologías, actualización de versiones de algunas herramientas

tecnológicas, la aplicación y ensayo de estrategias didácticas innovadoras, la disposición motivacional y otros factores sociales.

Todas estas construcciones se establecen en un consenso interpretativo flexible (interrelación de subjetividades) al develarse los conceptos subyacentes y sus relaciones, mediante un proceso de análisis inductivo, sobre las descripciones provenientes del diálogo que estos actores han hecho cada uno sobre su experiencia y los significados que le atribuyen a este tipo de mediación. Lo cual deja claramente establecido que, las definiciones aquí planteadas, sobre la mediación pedagógica virtual, no son en absoluto definitivas, sino que conforman un entramado conceptual, sujeto a transformaciones según los significados que vayan modificándose en el contexto y en el tiempo, por las creencias, la vivencia, la práctica e interacciones de los actores.

Como se representa en la figura 24, este constructo social vincula además, las formulaciones hechas por diferentes referentes ligados al ámbito del uso educativo de las TIC, y la interpretaciones realizadas por esta investigadora.

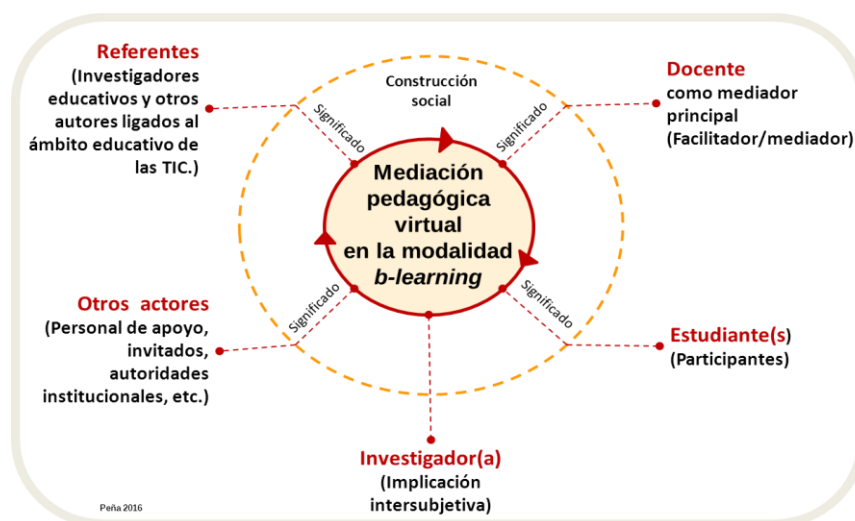


Figura 25. Mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* como construcción social.

Esta construcción social enmarcada en un corpus teórico, se aborda desde un orden de ideas que retoma las categorías emergentes y presenta a su vez la comprensión de la investigadora sobre el fenómeno en cuestión.

Proposición tercera:

El desarrollo de la MPV en la modalidad b-learning, se establece en una dinámica integral comunicativa, basada en el aprovechamiento crítico de las TIC, la interactividad pedagógica, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo, en el marco de la convergencia presencial y virtual.

La MPV en la modalidad *b-learning* implica la articulación y ejecución de acciones de índole instrumental, cognitiva, metaconitiva y actitudinal, dirigidas al planteamiento de situaciones de aprendizaje presenciales y en línea, el tratamiento didáctico de los temas que son objeto de conocimiento y el máximo aprovechamiento de las TIC como mediadoras, para lograr una interacción efectiva entre docente, estudiantes y contenido (tríada fundamental del proceso educativo), que conduzca a la construcción social del conocimiento.

Para ello el facilitador/mediador, previamente identifica las necesidades de aprendizaje y las competencias que el estudiante debe desarrollar, y a partir de allí, realiza su planificación educativa y propone un itinerario para el aprendizaje. El itinerario de actividades para el aprendizaje, se corresponde con un conjunto ordenado y flexible de estrategias didácticas que se disponen en el AVA, a través del cual el estudiante se interrelaciona con el docente, sus compañeros y los recursos educativos para abordar los contenidos.

En este itinerario el docente se posiciona, como un intermediario entre los estudiantes y el contenido, y su función primordial es la de

diseñar y gestionar efectivamente el AVA, con un despliegue de ayudas cognitivas a nivel didáctico, motivacional y técnico que potencien en el estudiante el intercambio de saberes y la autonomía en la ejecución de sus actividades de aprendizaje.

A nivel didáctico: Los contenidos educativos son diseñados (y/o seleccionados) atendiendo a la presencia de un discurso claro, cuestionador y orientador que hace experimentar al estudiante la sensación de cercanía del autor, durante su revisión.

Las pautas para el abordaje de este contenido y las instrucciones de las actividades reflejan las metas propuestas y las temáticas claves, junto a las distintas combinaciones comunicativas e interrelaciones a desarrollar según los roles indicados, los recursos involucrados y el tiempo establecido para las tareas. El monitoreo sobre el progreso del estudiante y la reflexión crítica sobre su desempeño, se sustenta en la revisión de la participaciones de los estudiantes en las actividades de aprendizaje tanto por parte del docente como por ellos mismos, en cuyo caso, se realiza la reorientación de estas participaciones de ser necesario, y el aprovechamiento de elementos provenientes de las situaciones emergentes o de propuestas específicas de los estudiantes, que resulten significativas para el aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes se asocia con las actividades de aprendizaje, a través del consenso y establecimiento de criterios e indicadores de logro de las competencias a desarrollar por los estudiantes.

A nivel motivacional: La presencia frecuente del docente en el AVA y otros escenarios en Internet, se basa en la expresión de una actitud entusiasta y de invitación permanente a la interacción, el diálogo, la resolución de conflictos y el uso de herramientas en línea que benefician su aprendizaje.

A nivel técnico: La atención a las inquietudes de los estudiantes relacionadas con la plataforma de teleformación, la logística de alguna actividad o temática puntual, se da con la respuesta directa, oportuna y efectiva del facilitador/mediador (o la intervención del personal de apoyo a la modalidad *b-learning*, a solicitud), siempre y cuando el apoyo de los mismos compañeros (ayuda entre pares), la participación de los invitados y la sugerencia previa de otros materiales instruccionales agoten su resolución o comprensión.

Como vemos, el ejercicio del docente como mediador pedagógico virtual, no se limita a la distribución de contenidos y provisión de recursos educativos, o a la recepción de tareas (o trabajos) de los estudiantes a través del AVA; su función de acompañamiento complejo se destaca por las interacciones sociales conducentes al abordaje reflexivo de los contenidos propuestos como objetos de conocimiento.

Todas estas circunstancias, son propiedades fundamentales de la dinámica integral comunicativa de la MPV, que describen de manera general muchas de las acciones que el docente lleva a cabo como facilitador/mediador, basado en la el aprovechamiento crítico de las TIC, la interactividad pedagógica, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo.

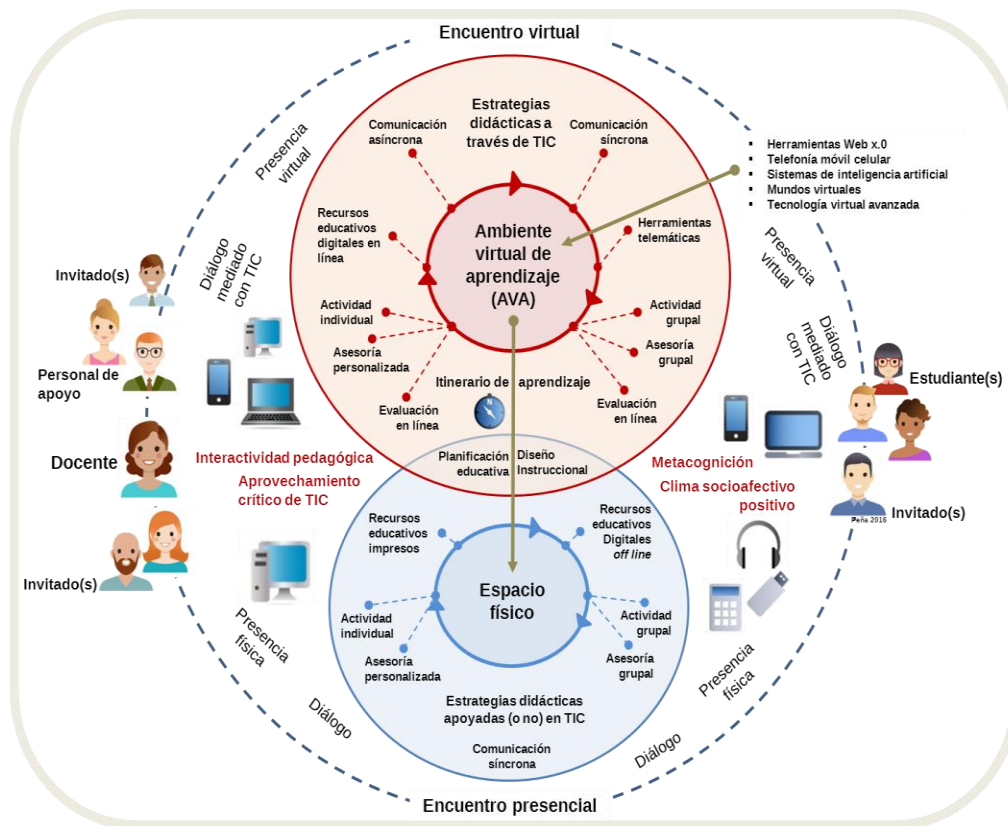


Figura 26. Dinámica de la MPV en la modalidad *b-learning*.

El facilitador/mediador a partir de sus competencias tecno-pedagógicas en el uso educativo de las TIC y el apoyo del personal técnico, evalúa, selecciona y utiliza las herramientas disponibles en la plataforma de teleformación y los servicios de Internet, teniendo en consideración aquellas funciones simbólicas y representativas que servirán para el logro de las metas educativas.

Este aprovechamiento crítico de las TIC, apunta previamente a la revisión reflexiva y cuestionamiento que el docente se hace sobre qué tipo de contenido se pueden plasmar con ellas, qué tipo de diálogo e interacción puede establecerse, qué habilidades previas requiere el estudiante para utilizarlas, para luego dar paso a la estructuración de escenarios que componen el AVA.

Mediar pedagógicamente desde esta perspectiva, consiste en gestionar el sistema telemático en línea que provee las herramientas para acceder, editar, actualizar y administrar el AVA, con una disposición creativa de las actividades y recursos educativos.

Esto significa que el docente posee un dominio procedimental sobre opciones para la configuración de usuarios y el uso del sistema de mensajería, para la administración de herramientas de interacción y construcción en línea como: foro, *chat*, *blog*, *Wiki*, documento web, libro Web, cuestionario, sistema de calificación, entre otros; y para el diseño gráfico y estructural como etiquetas, plantillas web, tipos de distribución de los bloques de información (temática, temporal, pestañas, rejilla, etc.), y páneles, módulos o complementos especiales (Calendario, RSS, Saludo, reloj, documento html, etc.).

De la misma forma, el docente maneja formas de integración (incrustación) de objetos digitales al AVA, y otras aplicaciones o servicios externos a la plataforma de teleformación, por ejemplo, videos provenientes de repositorios en línea, simuladores, discusiones realizadas en redes sociales, etc. Al respecto, hay que acotar que el docente para esta tarea puede apoyarse del personal especializado con que cuenta la institución.

En este aspecto el docente demarca espacios específicos dentro del AVA donde el estudiante tiene a disposición recursos que le explican sobre el uso y participación como usuario en cada una de estas herramientas. De igual forma, la orientación técnica a los estudiantes participantes, es facilitada en encuentros presenciales con actividades muy puntuales, por lo general, previo al inicio del curso.

Desde esta perspectiva, la gestión del AVA se caracteriza por la distribución, estructuración y diseño gráfico de escenarios diferenciados (bloques o zonas) según su funcionalidad.

Este proceso es resultado de la creatividad y dominio que posee el docente del sistema gestión en línea y las estrategias didácticas basadas en el uso de TIC, sin embargo, esta teoría sugiere al menos, el establecimiento de un bloque o zona inicial dedicado a los descriptores del curso y varios subsiguientes sobre la base de las temáticas a abordar.

El bloque inicial se compone de enlaces hacia la presentación general del curso, el video del facilitador/mediador junto a su síntesis curricular, la planificación educativa (o el diseño instruccional) del curso, la descripción de los roles de participantes, el foro para la publicación de noticias y otro para el planteamiento y atención de inquietudes de los participantes.

El resto de los bloques, se diseñan según el itinerario o ruta planteada para cada tema (o unidad temática), e integran de forma ordenada cada uno de los recursos y actividades propuestas con sus respectivas descripciones, instrucciones y contenidos.

Cada itinerario suele plantear títulos atractivos de cada enlace, y se relacionan con alguna metáfora que ayude contextualizar de manera interesante y pertinente el recorrido que hará el estudiante por los temas, ejemplo: La metáfora de un *Tour* (con sus personajes guías, estaciones o paradas, tipos transporte, mapas, etc.), de un juego de *Fútbol* (con su portería, gradas, árbitros, nombres de equipo, zonas de juego, etc.), de un *Consultorio médico* (con su recepción, equipos, archivo, médico tratante, auxiliar, escritorio, etc.).

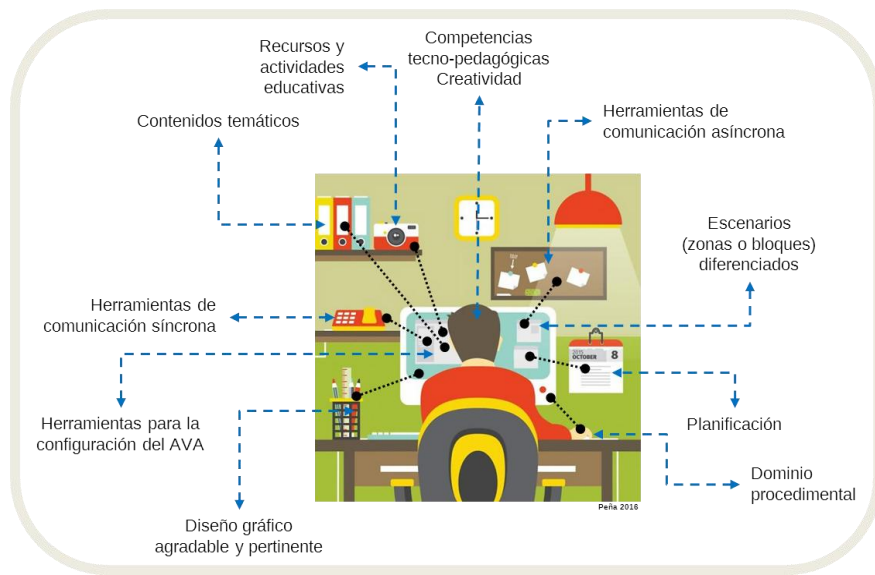


Figura 27. Aprovechamiento crítico de TIC en la modalidad *b-learning*.

La toma de decisiones respecto a las TIC y la estructura del AVA es parte de las acciones del docente mediador. Sin embargo, esto *va de la mano* con la forma como el facilitador/mediador presenta los contenidos, dirige los mensajes, establece la comunicación con los participantes y plantea su presencia simbólica en el discurso y diseño de los recursos educativos para los momentos de estudio autónomo del estudiante.

En este orden de ideas, la MPV se desarrolla soportada en la interactividad pedagógica, que es la capacidad comunicativa del docente para organizar las ayudas cognitivas con el uso de las TIC y ejecutar eventos educativos que las integran, mediante formas diferenciadas de presencia, participación y acompañamiento, lo cual guarda relación directa con el establecimiento del diálogo en la formulación y desarrollo de los contenidos digitales, las instrucciones de las actividades y los encuentros educativos.

Acudiendo a un consenso dialéctico entre la propuesta sobre interactividad de Fainholc (1999), las formas de comunicación descritas

por Barajas (2003), la teoría del diálogo didáctico mediado de García-Areitia (2011) y los hallazgos de esta investigación en el contexto práctico de la modalidad *blended learning* ADI-UNEFM, se sugiere aquí una fórmula matemática que permite comprender la interactividad pedagógica como la suma de distintos tipos de diálogos e interacciones:

- Diálogo *simulado asíncrono* apoyado en las TIC como una forma de interacción didáctica (estudiante/contenido),

- Diálogo *real síncrono* mediado con TIC como interacción social virtual (docente/estudiantes; estudiantes/estudiantes, ambas partes en línea);

- Diálogo *real asíncrono* mediado con TIC como interacción social virtual (docente/estudiantes; estudiantes/estudiantes, ambas partes en línea);

- Diálogo *real síncrono* propuesto desde las TIC como interacción social presencial (docente/estudiantes; estudiantes/estudiantes, en un espacio físico).

En la figura 28, se representan algunas situaciones ejemplos donde se evidencia las posibilidades de diálogo e interacción como atributos de la interactividad pedagógica.

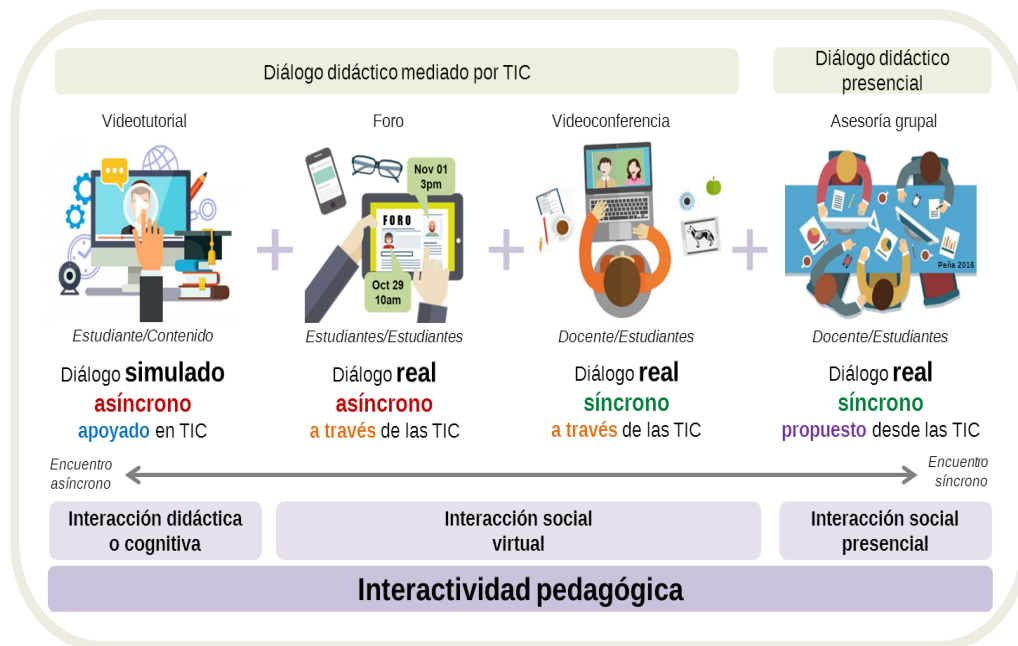


Figura 28. Interactividad pedagógica en la dinámica de la MPV en la modalidad *b-learning*.

La MPV en la modalidad *b-learning* se caracteriza por el diseño de estrategias didácticas variadas (diagnósticas, expositivas, orientadoras, colaborativas, prácticas, de ensayo o índole experimental) que articulan actividades de aprendizaje, recursos educativos y TIC, tiempos y espacios flexibles. La tarea del facilitador/mediador consiste en involucrar, en el itinerario de aprendizaje propuesto, todas las distintas combinaciones posibles de diálogos e interacciones mencionadas, proponiendo para ello, momentos diversos de: participación y producción grupal (no más de 5 personas por grupo); y de estudio independiente y producción individual.

Todas las actividades articuladas en cada una de las estrategias didácticas, se describen a través de consignas, que son mensajes orientadores y motivadores que el docente dirige al estudiante para indicarle con detalle las características de la actividad, las instrucciones y unas reflexiones iniciales, a la vez que involucra frases animadoras y estimulantes. Estas consignas se incluyen en los materiales

instruccionales y el apartado de descripción de las herramientas del AVA con las que se vinculan las actividades.

Es importante destacar, que tanto el discurso de las consignas como de los contenidos presentados, integran a la pregunta como una técnica por excelencia que desencadena la interactividad pedagógica. Cuando se presenta intercalada en las diferentes secciones de la presentación de los contenidos, ayuda al estudiante a reflexionar y concentrarse en los aspectos claves. Cuando se plantea como un reto o tarea indagatoria evaluada, le permite desarrollar procesos intelectuales de observación, interpretación, contraste y reconstrucción creativa de respuesta. Cuando se utiliza para cuestionar al estudiante sobre el recorrido realizado, su desempeño y estatus actual de su conocimiento, le brinda la oportunidad de reflexionar sobre su progreso y el de sus compañeros, y de activar regulaciones o ajustes que tengan lugar en sus acciones.

Respecto a este último planteamiento, el análisis y reflexión de los estudiantes sobre sus propias acciones respecto al aprendizaje, es un procedimiento importante que distingue a la MPV de cualquier otra forma de intervención o método de enseñanza, pues no se queda en el mero conformismo de presentar contenidos y proponer actividades para dialogar por dialogar, sino que indaga sobre los mecanismos activados por los estudiantes y retoma de ellos, situaciones favorecedoras que puedan transferirse como reajuste de las estrategias aplicadas o otras estrategias didácticas por ejecutar.

Desde esta perspectiva, el fomento de la metacognición por parte de las estrategias didácticas, se instrumenta con actividades que invitan al estudiante a la toma de conciencia sobre los procesos realizados, la valoración de la experiencia, la autogestión de su aprendizaje a partir

de la actividad colectiva y la reflexión crítica sobre su progreso en la construcción social de conocimientos.

Esta dinámica de la mediación, está completa cuando el AVA se constituye también en entorno social agradable permeado de valores humanos como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, en el cual existan espacios para la socialización, la crítica constructiva, la emocionalidad y la reciprocidad. Esto solo es posible con un mediador/facilitador verdaderamente humano, que da paso a la emotividad y demostración de preocupación por el aprendizaje del otro, a través del acompañamiento, la empatía, la cordialidad y la sensibilidad para brindar oportunamente retroalimentación sobre las actividades realizadas y la participación, destacando fortalezas, debilidades, logros y oportunidades.

El docente que emprende la MPV, tiene como tarea revisar continuamente sus acciones y producciones, sobre la base de estos subprocesos, y verificar que todas las características indicadas caractericen su acompañamiento.

Proposición cuarta:

La formación y actualización permanente sobre el uso educativo de las TIC, y una actitud resiliente, potencian la ejecución de la MPV en la modalidad b-learning.

La MPV se favorece, sostiene e impulsa, desde la perspectiva de los participantes, con dos situaciones específicas: a) La preparación continua de los participantes en actividades formativas relacionadas con el uso educativo de las TIC, que les proveen de técnicas de estudio, estrategias didácticas y dominio de herramientas tecnológicas para la gestión del aprendizaje en modalidades emergentes; y b) el desarrollo de una actitud resiliente que les permite reconocer las dificultades,

enfrentarlas y aprender de ellas para lograr transformaciones importantes.

La participación del docente mediador y los estudiantes participantes en procesos específicos de formación y actualización vinculados a las TIC (como objeto de estudio, como herramientas y como mediadoras), a partir de su iniciativa personal o de las acciones emprendidas por la propia institución universitaria, contribuye con la actuación pertinente de estos actores en la modalidad *b-learning* y la elaboración propuestas enriquecedoras que mejoren y transformen continuamente la práctica de la MPV.



Figura 29. Formación y actualización permanente sobre uso educativo de TIC.

Por otra parte, el facilitador/mediador ante la complejidad de su intervención en un proceso de aprendizaje que tiene como propiedad característica un componente de estudio a distancia, requiere potenciar continuamente su capacidad de resiliencia y promoverla en sus estudiantes, para lograr asumir las situaciones conflictivas y las adversidades desde una visión de oportunidades para aprender.

Por ello, recurre al desarrollo de sus competencias sociales y académicas para detectar las situaciones problemáticas o posibles inconvenientes, proponer asertivamente junto a sus estudiantes las

alternativas de solución a las que haya lugar, y gestionar o llevar a cabo las acciones correspondientes para resolverlas.



Figura 30. Manifestación de una actitud resiliente en la modalidad *b-learning*.

La manifestación de una actitud resiliente impacta en la disposición de los estudiantes hacia la modalidad *b-learning*, incluso en su vida cotidiana (le hace ver las cosas de manera distinta ante un problema), por lo que se considera una situación favorecedora o potenciadora de la MPV.

Proposición quinta:

La MPV en la modalidad *b-learning* se plantea como un modelo instruccional comunicativo y multimodal que se instrumenta en una práctica prescriptiva, propositiva y dialógica del docente, sustentada complementariamente en el andamiaje, el constructivismo social y la modificabilidad cognitiva estructural.

Como se ha descrito, las representaciones conceptuales y la dinámica de la MPV en la modalidad *b-learning*, ubican la figura del docente como un asiduo proponente. La praxis del docente como un

mediador virtual, se caracteriza por el planteamiento y presentación previa de una planificación educativa basada en los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar (prescripción), la organización de ayudas cognitivas para la autogestión del aprendizaje, la formulación de un itinerario de actividades y el diseño de un AVA como una versión sujeta a modificaciones progresivas que se dan con el consenso de los participantes, y la ejecución permanente del diálogo y la interacción en procura de la construcción social de conocimientos.

La MDV como un constructo social, reconoce la existencia de un conflicto cognitivo generado por la distancia entre el nivel de dominio inicial del estudiante sobre un objeto de conocimiento en cuestión y el dominio esperado; y revela al docente como el intermediario que propone y regula las ayudas cognitivas para que el estudiante se aproxime al conocimiento y minimice en tanto esta distancia, en favor de las transformaciones de sus significados como manifiesto del aprendizaje.

La práctica del docente mediador, se sustenta en la dimensión social de la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner (1997), la teoría sociocultural de Vygotsky (1996) y teoría de modificabilidad cognitiva de Feuerstein descrita por Ruffinelli (2002), Orrú (2003), Ferreiro (2008) y Velarde (2008).

Desde el enfoque del andamiaje, el facilitador/mediador en las primeras actividades del curso, provee al estudiante de una gran variedad de ayudas cognitivas y progresivamente las va retirando (como andamios) para dar paso a la autonomía del estudiante en la toma de decisiones sobre la forma cómo lograr el aprendizaje con las herramientas que domina y las habilidades potenciadas (autogestión del aprendizaje).

Según teoría sociocultural o constructivismo dialéctico, la intervención del docente como mediador se caracteriza como una práctica pedagógica social que establece un vínculo entre el contexto sociocultural del aprendiz y la dinamización de sus funciones psicológicas superiores, a través de actividades que promueven, en primer lugar, la interacción sociocultural (nivel interpsicológico) entre los actores sociales, y posteriormente, el estudio y reflexión individual para la construcción de significados individuales (nivel intrapsicológico). En este particular, el docente actúa como un participante que posee una mayor experiencia sobre el objeto de conocimiento en cuestión; en tanto, es quien establece las ayudas cognitivas necesarias.

La teoría de la modificabilidad cognitiva, en coincidencia con el constructivismo de Vygotsky, ubica al docente como la persona encargada de organizar los estímulos provenientes del contexto sociocultural del que aprende y de crear ambientes enriquecedores para la interacción social y, el desarrollo cognitivo y emocional del aprendiz. De acuerdo con esta teoría, el docente, en estos ambientes, propone una *experiencia de aprendizaje mediado (EAM)*, basada en criterios de intencionalidad y reciprocidad, significado y trascendencia.

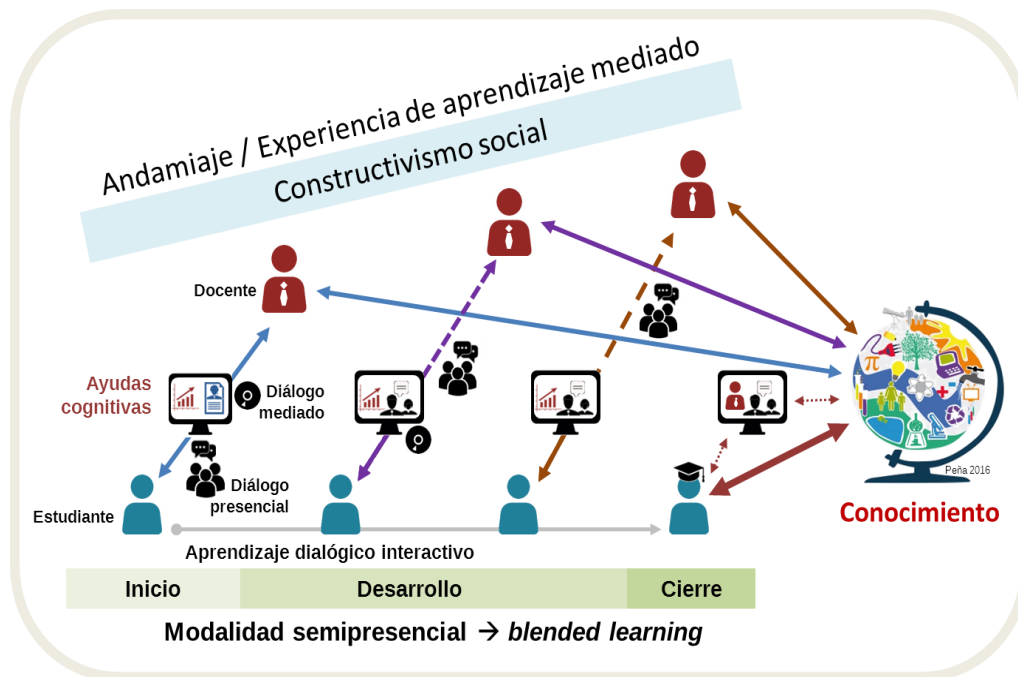


Figura 31. Mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *b-learning*.

En este orden de ideas la MPV en la modalidad *b-learning*, se plantea como un modelo instruccional de índole comunicativo y aplicable a diversas modalidades con TIC en las que existe convergencia entre ellas y la educación presencial.

Para finalizar, el modelo mencionado está basado en algunas de las propiedades de su dinámica y sugiere un orden flexible de varias fases que orientan al docente mediador en su cometido. Éstas son:

- a) Diagnóstico de necesidades de aprendizaje.
- b) Presentación de la planificación educativa.
- c) Determinación de las ayudas cognitivas a facilitar y su niveles de regulación,
- d) Planteamiento de estrategias didácticas variadas con TIC.

- e) Diseño educativo del AVA en escenarios específicos.
- f) Estructuración del itinerario de actividades para cada escenario.
- g) Establecimiento de consignas en cada actividad, la inmersión de la pregunta y frases motivadoras en las consignas y los recursos educativos.
- h) Diseño gráfico atractivo y agradable del AVA.
- i) Desarrollo, gestión y evaluación de las actividades de aprendizaje.

MOMENTO VI

*El arte más importante del maestro es
provocar la alegría en la acción
creadora y en el conocimiento.
(Albert Einstein)*

*Toda conclusión es solo una parada en
el viaje, para reanudar luego la tarea.
(Yovanny Coello)*

REFLEXIONES FINALES

Conclusiones provisionarias y recomendaciones

La investigación realizada se convirtió efectivamente en una fuente de aprendizajes. El recorrido realizado en torno a ella, ha dejado una serie de hallazgos de orden cualitativo y experiencias epistemológicas, profesionales y personales, que dan cuenta de la importancia del quehacer científico en la práctica educativa, a partir de la interpretación de los significados atribuidos por sus propios actores.

Desde una visión sistémica de la realidad y una postura construccionista social, abordar el proceso metodológico y contrastar la riqueza de información particular aportada por cada uno de los docentes y estudiantes que participaron como informantes clave, con la perspectiva de otros referentes, sin menoscabo de mi implicación intersubjetiva como investigadora, constituyó un esfuerzo intelectual complejo que exigió, de mi parte, una sensibilidad investigativa especial para suspender, temporalmente, las ideas preconcebidas sobre el fenómeno en estudio, y desarrollar las capacidades intuitivas, perceptivas, analíticas, comparativas, interpretativas, discursivas, de concentración y de representación, junto al ejercicio de la imaginación creativa; para dar paso a la construcción de un entramado conceptual que permitió, la generación de un corpus teórico orientado a la comprensión del fenómeno de la mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *blended learning*.

En tal sentido, al considerar los propósitos puntuales de esta investigación, es posible concluir de manera provisoria lo siguiente:

a) Los conceptos subyacentes relacionados con la MPV a partir de las experiencias descritas por actores sociales de la modalidad *blended learning* denominada Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM), se develan en la emergencia de tres (03) categorías orientadoras y ocho (08) subcategorías que en definitiva aproximan la explicación de (01) categoría central.

De acuerdo con los hallazgos interpretativos, se puede señalar que la mediación virtual en la modalidad semipresencial emergió como categoría central para describir a profundidad el fenómeno de estudio, mediante una red conceptual que integra como categorías orientadoras: a) Las representaciones conceptuales, b) La dinámica integradora comunicativa y c) Las situaciones potenciadoras.

La categoría “Representaciones conceptuales de la mediación virtual en la modalidad semipresencial” alude a la forma cómo los actores sociales de esta modalidad definen a la mediación virtual en este contexto institucional ADI-UNEFM, y denota un consenso intersubjetivo conceptual, a partir de las coincidencias y relaciones establecidas desde las reconstrucciones históricas hechas por cada informante. Esta categoría se caracteriza por ser una construcción social, por tanto aproximada a la realidad; y no como versión definitiva, agotada o memorísticamente dirigida.

Esta categoría se distingue por la conciliación de dos subcategorías que representan a la mediación virtual en la modalidad semipresencial como: “Relación compleja de intervención docente” y “Configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje”.

Ambas definiciones se establecen en una relación de complementariedad.

La categoría “Dinámica integral comunicativa de la mediación virtual en la modalidad semipresencial”, se refiere al proceso holístico llevado a cabo por el docente para lograr su intervención efectiva, facilitando ayudas cognitivas que le permiten al estudiante potenciar la autogestión de su aprendizaje, a partir de estrategias didácticas orientadas a la construcción social de conocimientos, y apoyadas en las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Esta dinámica integral comunicativa, se reconoce como la articulación global de acciones de índole instrumental, cognitivo, metacognitivo y actitudinal, que develan la forma cómo se lleva a cabo este tipo de mediación. Se caracteriza por la vinculación de cuatro subcategorías: El “Aprovechamiento crítico de las TIC”, la “Interactividad pedagógica”, el “Fomento de la metacognición”, y la “Generación de un clima socioafectivo positivo”. Sin obedecer a un orden estricto, estas categorías se comportan como subprocesos intermediarios interrelacionados que ejecuta el docente para potenciar las interacciones, la construcción social, la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y la motivación, en los procesos educativos que se desarrollan en la modalidad semipresencial.

La categoría “Situaciones potenciadoras de la mediación virtual en la modalidad semipresencial” describe los acontecimientos, acciones, recomendaciones, necesidades puntuales o asuntos de interés que el docente requiere tener presente para favorecer la dinámica de este tipo de mediación.

Los hallazgos apuntaron a identificar a la “Formación y actualización sobre modalidades con TIC” y la “Manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad”, como las situaciones

potenciadoras. Ambas, se insertan en el corpus de la investigación como subcategorías, y refieren la importancia de los esfuerzos institucionales para la provisión de las herramientas y actividades formativas necesarias, así como de las iniciativas personales para procurar aprendizajes autónomos y gestionar la resolución de los conflictos desde una disposición entusiasta, optimista y emprendedora.

b) Los significados atribuidos a la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning* de la UNEFM, la definen preliminarmente como una relación de intervención compleja del docente en el proceso de aprendizaje, asociada con la configuración de ambientes virtuales para el aprendizaje, para el encuentro didáctico a distancia de los programas académicos que se implementa en el contexto de formación tipo *b-learning* ADI-UNEFM.

Esta mediación se pone de manifiesto con el acompañamiento del docente como un facilitador/mediador a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con la resolución compartida de conflictos, la comunicación mediante pautas y contenidos, y el encuentro de los actores para el empoderamiento del conocimiento, durante el desarrollo de un proceso educativo apoyado en el diseño educativo de ambientes virtuales, el uso de la tecnología como mediadora y la propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje.

La mediación virtual vinculada a una modalidad de carácter mixto que destaca la convergencia entre la educación presencial y la educación virtual (*e-learning*), no atiende a criterios o lineamientos precisos respecto al grado de virtualidad de los encuentros, sino que se establece como una práctica flexible de toma de decisiones por parte del docente en la formulación de una propuesta didáctica que se va transformando, durante los consensos logrados con sus estudiantes,

durante el proceso educativo del curso o unidad curricular bajo su responsabilidad en la modalidad *blended learning* ADI-UNEFM.

El AVA se constituye de un entorno tecnológico, preferido a nivel institucional para la gestión de los procesos educativos en línea y por ende la mediación virtual, por estar provisto de herramientas enfocadas al logro de objetivos formativos y, que se destaca como un concepto de amplia referencia en el tema de las modalidades educativas con TIC; el docente suele valerse, también, de otras estructuras virtuales creativas e integradoras, conformadas por la vinculación entre: recursos educativos digitales *off line*, distribuidos en dispositivos de almacenamiento portátiles, y otros servicios, aplicaciones o herramientas tecnológicas existentes en la red Internet; con lo cual el significado de ambiente virtual para el aprendizaje, se hace más complejo en esta discusión.

El docente como facilitador/mediador lidera u organiza su acompañamiento, sustentado en el andamiaje (regulación de ayudas cognitivas) y la construcción social del conocimiento, con la participación activa de otros mediadores como las TIC, los mismos estudiantes, el personal de apoyo adscrito a la Coordinación ADI-UNEFM, y otros participantes invitados de la comunidad, por lo cual la mediación virtual en este caso, recae principalmente en la figura del docente pero no es de su exclusiva dedicación la intervención a lo largo del proceso.

Su función principal al respecto, tiene que ver también con la organización de la participación de otros actores sociales e instrumentales, como mediadores. De esta forma, su ejercicio pedagógico a nivel virtual se corresponde con una función facilitadora de las interacciones sociales que permiten a los participantes abordar contenidos temáticos como objetos de conocimiento, en ambiente rico

de posibilidades para la construcción en línea, trascendiendo la mera tarea de publicación de información básica y el uso del entorno virtual como un simple repositorio de documentos.

En la modalidad *blended learning*, el docente que ejecuta efectivamente la mediación virtual, no se excusa en el encuentro presencial involucrado para dar por hecho su acompañamiento, sino que pone en práctica el ingreso, gestión y participación frecuente en el ambiente virtual de aprendizaje (presencia virtual), estableciendo desde allí, tanto las actividades en línea como las pautas y características de los encuentros presenciales.

La interpretación de los significados de los actores sociales de ADI-UNEFM, respecto a la categoría central emergente: Mediación virtual en la modalidad semipresencial, contrastada con la visión de otros referentes y la implicación intersubjetiva de la investigadora, permite transferir su entramado conceptual al fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *blended learning*, para comprenderla como una relación compleja de intervención docente asociada a la configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje cuya dinámica integral comunicativa está basada en la interactividad pedagógica, el aprovechamiento de las TIC, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo, y es potenciada por situaciones como la formación y actualización permanente en modalidades con TIC y la manifestación de una actitud resiliente ante la modalidad semipresencial.

c) La generación de un corpus teórico sobre la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning*, se establece a partir de las siguientes proposiciones:

1.- La mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad *b-learning*, representa un proceso holístico de intervención compleja del

docente en el aprendizaje, mediante la configuración crítica de ambientes virtuales caracterizados por la organización de ayudas cognitivas y la propuesta de un itinerario flexible de actividades didácticas y encuentros dialógicos, tanto presenciales como virtuales apoyados en tecnologías emergentes y orientados a la construcción social del conocimiento.

2.- Desde una dimensión teórico-praxeológica, la mediación pedagógica virtual (MPV) en la modalidad blended learning, constituye un constructo social que se redefine y articula continuamente desde los significados atribuidos por los actores que interactúan en ella.

3.- El desarrollo de la MPV en la modalidad b-learning, se establece en una dinámica integral comunicativa, basada en el aprovechamiento crítico de las TIC, la interactividad pedagógica, el fomento de la metacognición y la generación de un clima socioafectivo positivo, en el marco de la convergencia presencial y virtual.

4.- La formación y actualización permanente sobre el uso educativo de las TIC, y una actitud resiliente, potencian la ejecución de la MPV en la modalidad *b-learning*.

5.- La MPV en la modalidad b-learning se plantea como un modelo instruccional comunicativo y multimodal que se instrumenta en una práctica prescriptiva, propositiva y dialógica del docente, sustentada complementariamente en el andamiaje, el constructivismo social y la modificabilidad cognitiva estructural.

Al entender la mediación virtual como un constructo, se deja de manifiesta la necesidad de seguir profundizando, deconstruyendo y reconstruyendo nuevas aproximaciones que enriquezcan el ámbito de esta investigación.

A partir de estas conclusiones, es posible iniciar nuevos senderos de indagación. Muchos de los conceptos subyacentes pueden avizorarse en sí mismos como fenómenos sociales susceptibles a estudio. Por ello se recomienda, la creación de espacios para la socialización de estos hallazgos a toda la comunidad universitaria de la modalidad ADI-UNEFM y del ámbito educativo en general que pueda verse beneficiado por la comprensión de fenómenos como el de la mediación pedagógica virtual, o cuyas inquietudes se generen en el ánimo de contrastar o reflexionar críticamente sobre el trabajo teorizador y los resultados que aquí se han compartido.

La pluralidad metodológica lograda entre el enfoque de la teoría fundamentada, con el estudio de caso y la fenomenología, como tradiciones de la investigación cualitativa, permitieron el análisis de la particularidad y de la complejidad del fenómeno de la mediación pedagógica virtual en la modalidad *b-learning* en el contexto específico ADI-UNEFM, atendiendo a las descripciones, hechas por los actores sociales involucrados, y las interpretaciones realizadas, al respecto, por la investigadora. Dicha interpretación estuvo por tanto, fundamentada en la experiencia subjetiva inmediata de cada uno de los actores como fuente principal de conocimiento, la exploración de los significados que ellos le atribuyen a este tipo de mediación, y el análisis inductivo y sistemático basado en la comparación constante de incidentes significativos, que desenvocó en la categorización presentada.

Por ello se recomienda esta combinación metodológica para situaciones de estudios similares a esta investigación. Así mismo, involucrar el uso pertinente de una herramienta informática para la organización y procesamiento de la data cualitativa, como Atlas.ti, es una ayuda fundamental para el investigador.

Por otra parte, se sugiere la generación de comunidades en la UNEFM y/o generación de alianzas interinstitucionales para el desarrollo de investigaciones que apunten a seguir profundizando la temática y fundamentos metodológicos para explicar este tipo de mediaciones pedagógicas.

Con el ánimo de guiar futuras investigaciones, es necesario manifestar que todo este proceso de construcción teórica, se dio en el marco de aciertos, desaciertos, de idas y venidas, de visiones y revisiones, de complejidades y transformaciones. Por lo cual es importante destacar que aunque la línea discursiva exija presentar linealmente las ideas en torno al recorrido de la investigación, realmente la experiencia investigativa se marca un proceso que puede ser representado en la figura de una espiral ascendente, especialmente durante la acometida del procesamiento y análisis de la información cualitativa.

Al respecto, me permito sugerir a quienes se suman a travesías investigativas como éstas, que no dirijan tanto sus esfuerzos en perfilar un contexto referencial teórico sustancioso, sino más bien, en la revisión de experiencias de investigación que metodológicamente se apunten como coincidentes a su proyecto deslastrándose, en la medida de lo posible, de las temáticas.

En este sentido, es importante concentrarse en el abordaje empírico, para luego, desde la emergencia de las categorías poder orientar la consulta y contraste de otros referentes. Esto es, desde el primer momento que se va obteniendo la data cualitativa por cada encuentro u observación, es necesario ir analizándola progresivamente, de manera que el método de comparación constante y muestreo teórico realmente permitan develar las categorías oportunamente, y sobre todo poder lograr un nivel de abstracción pertinente y coherente.

De todos modos, considero que lo más importante como investigadores es recordar que el proceso de construcción de conocimientos siempre es un camino revestido de retos, y que sentirse apasionado por el fenómeno en estudio y estar dispuesto a emprender las acciones a las que haya lugar, ya es un buen comienzo.

LISTA DE REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona, España: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. 13-32. Recuperado de: http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf
- Aldana, M., Arango, M., Leal, D., López, E., Osorio, L., y Salazar, A. (2004). *Metodología para la construcción de ambientes virtuales como apoyo a la educación presencial de la Universidad de Los Andes, Colombia*. Recuperado de: <http://ares.unimet.edu.ve/academic/investigacion/TIC/524.doc>
- Álvarez, E. (2004). La docencia como mediación pedagógica. En: D. Divasto (Ed.), *Procesos y productos. Experiencias pedagógicas en Diseño y Comunicación*. Buenos aires, Argentina: Universidad de Palermo. 18-21.
- Amaro de Chacín, R. (2010). La mediación didáctica en entornos virtuales, una experiencia de formación del docente universitario sobre aprendizaje-servicio. *Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 156-173
- Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa: manual electrónico*. España: Universidad de Laguna. Recuperado de: <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/415>
- Arroyave, J., Arias, J. y Gutiérrez B. (2011). Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Recuperado de: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-1/contrapunto1.pdf>
- Badía, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. Monográfico: Enseñanza y Aprendizaje con TIC en la educación superior. 3(2). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de: <http://idp.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v3n2-ensenanza-aprendizaje-tic/v3n2-ensenanza-aprendizaje-tic#page=7>
- Ballesteros, J. (2007). *Implementación de un entorno virtual de aprendizaje en la Fundación universitaria Juan de Castellanos*. Recuperado de: <http://eventos.spc.org.pe/jpc2007/MyReview/FILES/p30.pdf>

- Barajas, M. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior: Entornos virtuales de aprendizaje*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Bartolomé, A. (2004). *Blended learning; Conceptos básicos*. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 7-20.
- Bates, T. (2003). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Battisti, A., Silveira, A. y Roesler, J. (2008). Las tecnologías de información y comunicación en la práctica pedagógica de la educación a distancia. *Razón y Palabra*. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/abattisti.html>
- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje*. 2da. Ed. Madrid: Narcea, S.A.
- Berger, P., y Luckmann, Th. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1a ed., 21ª reimpr. 20-67
- Bertalanffy, L. (1981). Historia y situación de la teoría general de sistemas. En: *Tendencias en la teoría general de Sistemas*. Madrid: Alianza
- Bodgan, R., y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boettcher, A. y Conrad, B. (1999). *Faculty guide for moving teaching and learning to the web*. Mission Viejo, CA: League for innovation in the community college.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabero, J. (2007). (Coord.). *Tecnología Educativa*. España: McGraw-Hill Hispanoamericana.
- Cabral, J. Noriega, L. y Robles, A. (2012). Las competencias en la modalidad de *B-learning*: Valoración de estudiantes de Pregrado del Centro Universitario del Norte (CUNorte). En Jerónimo (Coord.). *Memoria del Primer Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología*. México: UNAM. Recuperado de: http://www.interfacto.net/dolors/Libro_CIAMTE2012.pdf
- Cánchica, M. (2007). *Pedagogía Virtual en la modalidad de Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM). Una aproximación de la propuesta de investigación doctoral*. Coro: UNEFA.
- Cánchica, M. (2015). *Teoría Fundamentada sobre el Blended Learning como innovación educativa. Caso Aprendizaje Dialógico Interactivo*. (Trabajo inédito de ascenso). Coro: UNEFM
- Cánchica, M. y Miranda, E. (2009). *Evaluación de la acción tutorial en la modalidad mixta de la UNEFM Avances de un proyecto de grado*. II Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a

- Distancia, Recuperado de:
<http://216.75.15.111/~moodles/moodles/eduqa2009/mod/resource/view.php?id=96>
- Cánchica, M. y Pernaleté, D. (2008). *El Learning Objects y el IMS Learning Design. Retos para el docente innovador de la modalidad semipresencial ADI-UNEFM*. I Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en educación a Distancia 2008. Recuperado de:
http://216.75.15.111/~joomlas/eduqa2008/images/ponencias/eje_tematico_4/4_42_El_Learning_Objects_y_el_IMS_Learning_Design_Medina_Pernaleté_Chirinos.pdf
- Cánchica, M., Pernaleté, D. y Coello, Y. (2009). Foro Virtual como herramienta para innovar la praxis educativa. Sistematización de una experiencia de formación docente. En M. Prieto, *Recursos Digitales para el Aprendizaje*. 187-188. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Carrasquel, L. (2013). Empoderamiento: Estrategia para operativizar la gerencia del conocimiento en organizaciones educativas. En: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social REDHECS. 15(8). 91-109. Venezuela: Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea S.A.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*. 1(2). Recuperado de:
<http://www.cimm.ucr.ac.cr/cuadernos/cuaderno2/Cuadernos%202%20c%203.pdf>
- Charmaz. (2007). *Handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- Chikhani, A. (2012). *Constructos teóricos de Blended Learning en las Instituciones de Educación Universitaria Oficiales en Venezuela*. (Tesis Doctoral). Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana.
- Covarrubias, P. y Piña, M. La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, 2004, 47-84. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Coello, Y. (2010). *Innovación curricular en las universidades experimentales de Venezuela*. (Tesis doctoral). UNEFA, Venezuela.
- Coello, Y. (2013). *Guía de estudio del Seminario Doctoral La Teoría Fundamentada: Una opción metodológica*. Facultad de Humanidades y Educación ULA. Mérida: Autor.

- Coello, Y. y Perozo, R. (2006). *Justificación del cambio de nombre de la modalidad estudios dirigidos por aprendizaje dialógico interactivo*. (Trabajo no publicado), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Coro.
- Coello, Y., Peña, K., y Pernalet, D. (2008). *Programa de Formación Docente en Estrategias Didácticas con tecnologías de Información y Comunicación bajo el Enfoque Dialógico e Interactivo*. (Trabajo no publicado), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Coro.
- Coello, Y., Subero, O. y Hernández, E. (2002). *Los estudios dirigidos de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (UNEFM)*. Recuperado de: <http://edi2.unefm.edu.ve/jlm/web/htmls/def.htm>
- Curci, R. (2003). *Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela*. Universidad Metropolitana: Caracas. Recuperado de: http://www.ruvae.edu.ve/unesco/UNESCO_EDUCACIONVIRTUAL_VENEZUELA.pdf
- Dávila, A., Ruiz-Bolívar, C. y Francisco, J. (2013). Modelo tecnopedagógico para la implantación de la modalidad semipresencial en la educación universitaria. En: *Educare*. Vol. 17, N°3. (115-140). Barquisimeto, Venezuela: UPEL-IPB. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1171/420>
- Díaz, Z. (2007). J. Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 12 (39). 47-42. Maracaibo-Venezuela: CESA – FCES – Universidad del Zulia.
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2). 1-21. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Recuperado de: revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/337/336
- Digión, L., Sosa, M., y Velásquez, I. (2006). *Estrategias para la mediación pedagógica en ambientes de educación a distancia*. Argentina: Universidad Nacional de Santiago del Este, Departamento de informática.
- Escalante, E. (2011). Teoría Fundamentada y la Investigación en Criminología. *International e-Journal of Criminal Science*. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/inecs/article/download/1212/970>
- Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: <<De la revolución cognitiva>> a la <<Revolución cultural>>. *Educere – Ideas y personajes*. 13(44). 235-241. Mérida: ULA.

- Fábregues, S. y Paré, M. (2007). *Charmaz, Kathy C. Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n86/02102862n86p284.txt>
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós: Buenos aires, Argentina.
- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada crítica*. Recuperado de: <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>
- Fainholc, B. (2012). *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Lumen Hvmanitas: Buenos aires, Argentina.
- Ferreiro, R. (2008). *La otra mirada al problema de la inclusión social*. XIV Congreso de tecnología y educación a distancia. Recuperado de: <http://www.uned.ac.cr/xivcongreso/memoria/pdf%20expertos/panel%20ferreiro.pdf>
- Flecha, R. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Recuperado de: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/cmrrp_ga5.htm
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2a.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Folegotto, I. y Tambornino, R. (2004). Los nuevos lenguajes de la comunicación en la educación. *Revista Comunicar*. (22). Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=22&articulo=22-2004-08>
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En R. Grinnel, y Y. Unrau, *Social Work Research and Evaluation. Quantitative an qualitative approaches*. 438-449. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11a ed.). Sao Pablo, Brasil: Siglo XXI editores.
- Fueyo, A. y Lorenzo, Y. (2015). La mediación pedagógica y la interactividad en la construcción del conocimiento por medio del e-learning. España: UNED. Recuperado de: http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/...e-learnig/Mediacion_pedag.doc
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- García, F. y Luque, S. (2008). Guía de innovación Metodológica en el E-learning. Creatividad e Innovación Metodológica en materia de Aprendizaje Permanente. *Programa Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junata de Andalucía y la Red de Espacios*

- Tecnológicos de Andalucía*. Recuperado de: <http://es.scrib.com/doc/16662721/Guia-de-Innovación-Metodológica-en-elearning>.
- García-Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación
- García-Aretio, L. (2004). *Blended learning, ¿enseñanza y aprendizaje integrados?. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) CUED*. Recuperado de: <http://www.uned.es/catedraunescoead/editorial/p7-9-2004.pdf>
- García-Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. Madrid: UNED.
- García-Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 255-271. Madrid: UNED.
- Garduño, R. (2005). *Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos digitales*. México: UNAM, Centro universitario de investigaciones bibliotecológicas. Recuperado de: http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/ensenanza_virtual_organizacion_recursos.pdf
- Gastaldo D. y Mckeever P. (2000). Investigación cualitativa, ¿Intrínsecamente ética?. *Index de Enfermería* (Edición digital). 29-30. Recuperado de: http://www.index-f.com/index-enfermeria/28-29revista/28-29_articulo_9-10.php
- Ginnot, Haim. (1986). *Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. México: Editorial Pax. Traducción en español. (Original 1974)
- Gómez, L. y Macedo J. (2011). Importancia de los programas virtuales en la educación superior. *Revista Investigación Educativa*. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a07v15n27.pdf
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*.(15), 227-246.
- González, M. (2002). Ética y formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- González, J. (2007). *Blended learning: Un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento*. Virtual Educa Brasil 2007. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19332&dsID=n07gonzamari07.pdf>
- Glaser (1978). *Theoretical sensitivity*. California: Sociology Press.

- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Gutiérrez, O. (2008). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante. México: ANUIES. Recuperado de: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999): La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I*. México: Taurus.
- Henderson, V. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos aires: PAIDOS.
- Hernández, G. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, M. (2010). Práctica docente y procesos comunicacionales. Revista Tecnología y Comunicación educativa. 1(1). México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 54-66. Recuperado de: <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/44/arti5.pdf>
- Hernández, N. y Sánchez, M. (2004). Divergencias y convergencias en la Teoría Fundamentada (Método comparativo continuo). Revista Ciencias de La Educació. (32). Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n32/32-6.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª. ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Herrera, M. (2007). Las fuentes de aprendizaje en ambientes virtuales educativos. OEI-Revista iberoamericana de educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/352Herrera.pdf>
- Holmberg, B. (1980). *La educación a distancia*. Buenos aires: Kapelusz
- Huerta, A. (2004). Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos. En S. Nube, y M. Sánchez, *La Metodología Cualitativa en la Educación - Parte II* (2).110-116. Acarigua: Candidus, Editores Educativos.
- Husserl, H. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE.
- UNESCO-IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Metrópolis: Caracas.
- Jones, D., Manzelli, H., y Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En A. Kornblit, *Metodologías*

- cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis.* (2da.ed). 47-76. Buenos Aires: Biblos.
- Landazábal, D. (2008). *Mediación en entornos virtuales de aprendizaje.* Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edi.co/html/mediateca/1607/articulos-106651_archivo.pdf
- Laurta, E. & Mazzotti, W. (2000). Estudio sobre los factores que inciden sobre las interacciones interpersonales que tienen lugar en escenarios educativos no presenciales basados en inter/intranet. *Cuadernos de Investigación Educativa.* (6). Recuperado de: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_6.pdf
- León, A. (2007). Qué es la educación. *EDUCERE – Artículos arbitrados.* 11(39). 595-604. Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.
- Lunnar, T. (2005). Paradigmas de investigación. En: *CANDIDUS.* Año 2, N°6. Acarigua, Venezuela: Candidus editores.
- Luque, M. (2004). Dinámica del aprendizaje y de la mediación en aulas virtuales: Una visión desde la perspectiva de la formación humana. En: *Revista electrónica La Educación.* Año XLVIII-XLIX, No.139-140, I-II. Washington: OEA-OAS. Recuperado de: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf2.pdf>
- Malagón, M. y Frías, Y. (2009). *Modelo de intervención didáctica en entornos virtuales de aprendizaje.* Recuperado de: http://aprendizaje/intervencion_didactica_entornos_virtuales_aprendizaje2.shtml
- Martín-Serrano, M. (1997). *La mediación social.* Madrid: Akal.
- Martínez, N. (2015). Habilidades y estrategias docentes para comunicación afectiva y efectiva en los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales. En: *Memorias Virtual Educa 2015.* Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4396/1/Ponencia%20%20Virtual%20Educa%202015.pdf>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación.* Universidad de Sonora. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión.* (20). Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Martínez-Fernández, J. (1999). Aprendizaje en la universidad: Desafíos para el siglo XXI del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 31(3), 491-504.

- Martínez-Miguélez, M. (1996). Cómo hacer un buen proyecto de tesis con Metodología Cualitativa. *HETEROTOPÍA*(2), 63-73.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). En (*IIPSI*), *Revista de Investigación en Psicología*. 9. 123-146.
- Martínez-Miguélez, M. (2012). *Nuevos fundamentos de la investigación científica*. México: Trillas
- McLuhan, M. y Powers, B. (1996). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Medina, N., Coronado, M., y Chirinos, M. (2009). *Impacto de las TIC en la modalidad aprendizaje dialógico interactivo. Caso UNEFM-Venezuela*. Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <http://encuentrointernacional.ead.urbe.edu/pdf/ponencias/12.pdf>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Menéndez, C. (2012). Mediadores y Mediadoras del aprendizaje. Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Educación OEI/CAEU*, 60(2012), (39-50). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie60a02.pdf>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mestre G., Torres, E., Díaz, D., Atehortúa, C., y Gelvis, J. (2015). *Lineamientos pedagógicos, comunicativos y tecnológicos para la producción de cursos mediados por TIC en la Educación a Distancia*. Universidad Tecnológica de Bolívar: Colombia.
- Moreno, M. (2015). Una docencia significativa en modalidades académicas alternativas. *Memorias I Coloquio de Educación a Distancia y Educación Virtual Instituto de Educación a Distancia-IDEAD* Universidad del Tolima, 43. Recuperado de: <http://idead.ut.edu.co/coloquio/Memoria-I-Coloquio-IDEAD.pdf>
- MPPEU. (2013). *Primer reporte del Registro Nacional de la Educación Universitaria a Distancia*. Sala virtual ProFE-OPSU. Recuperado de: http://ead.opsu.gob.ve/moodle19/moodle/file.php/97/Informe_RENEUD_01072013.pdf
- MPPEU-OPSU (2013). *Proyecto nacional de educación universitaria a distancia: Propuesta de normativa nacional para la educación universitaria a distancia (EUaD)*. Recuperado de: <http://ead.opsu.gob.ve>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En: *RED- Revista de Educación a Distancia*, 2(1). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M2/>

- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación* (332), 33-54.
- Ortiz, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: Reflexiones acerca de una etnografía escolar. En: *Revista de Educación*. (339), 563-594. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re_339a25.pdf
- Peña, K. (2011). *Metodología para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje, bajo el enfoque dialógico interactivo*. (Tesis de maestría), Universidad de Los Andes, Mérida.
- Peña, K. Coello, Y. y Rivero, S. (2013). Escenarios de formación docente mediada por TIC en la UNEFM: Reflexiones y propuestas. *Memorias del Segundo Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación LOCTI-PEII* (Tomo I), p.277.
- Pernalet, D. Coello, Y. y Peña, K. (2009). Programa de Formación Docente en Estrategias Didácticas con TIC (FEDITIC) desde el enfoque dialógico e interactivo: una experiencia piloto. En M. Prieto, *Recursos Digitales para el aprendizaje*. (167-176). Mérida, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Pérez-Garcías, A. (2001). Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior. Grupo de Tecnología Educativa Grupo de investigación de la Universitat de les Illes Balears: España. Recuperado de: <http://gte.uib.es/publicacions/articulos/fina/Estrategias.pdf>
- Pérez, A. (2007). Espacios virtuales en educación. *Revista Academia*, (2)1. Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27268/1/articulo1.pdf>
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. UPEL-IPB: Barquisimeto.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (2006). *La Educación Postmoderna*. Madrid: Popular.
- Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Revista comunicar* (17). Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-04>
- Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá, D.C: ICFES.
- Reyes, M. (2013). *La mediación pedagógica Parte I: Lineamientos para una aplicación efectiva en el ámbito virtual*. Recuperado de: http://api.ning.com/files/y3-*sRtNa*F0FBgcJulo6vhfIFd-gljHxmSwZKhV*6LEEtWIMF5gyWRsmc*50s8ICMGXPZrljwfkeHI3kMpgtkpgLfpSnOWu/LAMEDIACIONPEDAGOGICA.Partel.pdf
- Reyes, W. y González, R. (2007). Aproximación de la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista.

- Omnia Universidad del Zulia*. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/737/73713306.pdf>
- Rodríguez, N. (2000). *Guía de estudio: Los tres paradigmas de la investigación cualitativa*. Escuela de Educación UCV. Caracas: Autor.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. & Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*. 23(2). UPEL-IPB: Venezuela. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v23n2/art13.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª. ed. ALJIBE: Málaga
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis* (Segunda ed.). Caracas: FEDUPEL
- Rojas de Gudiño, M., y Páez, H. (2014). Resiliencia docente en la virtualidad para la transformación educativa. En: Ingeniería y Sociedad UC. Vol.9, N°1.UC-Facultad de Ingeniería: Valencia-Venezuela. 64-70.
- Ruffinelli, A. (2002). Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. *Revista UMBRAL 2000*. Recuperado de:
http://www.fundesuperior.org/mount/Articulos/Pedagogia/Modificabilidad_cognitiva.pdf
- Ruíz, J. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ruíz, J. e Izpuzua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Método de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Bolívar, C. (2011). Tendencias actuales en el uso del B-Learning: Un análisis en el contexto del tercer congreso virtual Iberoamericano sobre la calidad en educación a distancia (EduQ@2010). *Investigación y Postgrado*, 26(1), 9-30. Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000100002&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, A. (2002). Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial. En: *Revista Universitas Pshycologica*. 2(1). 39-48. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, L., Peña, K. y Rojas, J. (2009). Las cazas del tesoro y webquest en la UNEFM: Una experiencia de formación docente y aprendizaje dialógico interactivo. En M. Prieto, *Recursos Digitales para el aprendizaje*. 177-186. Mérida, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez, M. (2000). *Programa para el desarrollo de los procesos del pensamiento Nivel I (Manual del curso)*. Caracas: Centro para el desarrollo e investigación del pensamiento.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw-Hill/Interamericana.
- Shwandt, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry. En M. Sandín, *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sierra, I. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada: Granada – España.
- Silvio, J., Rama, C., y Lago, M. (2004). *La Educación Superior Virtual en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- Talavera, J. y Yépez, Y. (2009). *Aprendizaje dialógico interactivo. Una herramienta para el logro de una educación para la libertad*. Venezuela: UNIMETROPA.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thonson, L. (2005). Paradigmas de Investigación. En S. Nube, y M. Sánchez, *Metodología Cualitativa en Educación: Investigación – Acción*. 6, 18-19. Acarigua: Candidus, Editores Educativos.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). Teoría Fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. En: *Cuadernos Metodológicos*, N°37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Turpo, O. (2012). La Modalidad Blended learning en las Universidades de Iberoamérica: Análisis y Perspectivas de Desarrollo. *Revista Educar* 2012, 48(1). 123-147.
- Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*. En: RED, Revista de Educación a Distancia. Año XIII, (39). España. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/39>
- UNESCO. (2015). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Vaello, J. (2011) *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre <<aulas>> turbulentas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- Valdés, J. (2006). *La mediación pedagógica y sus implicaciones en el uso de las nuevas tecnologías (Una reflexión epistemológica desde la pedagogía)*. XXII Simposio internacional de computación en la educación - SOMECE 2006. Recuperado de: <http://www.somece.org.mx>
- Varas, I. (2007). El uso de Atlas.ti y la creativa del investigador en el análisis cualitativo del contenido. *Revista de Educación Laurus*, 12(1). 73-85.
- Varguillas, C. (2006). *Teoría dialógica de la educación*. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones AISur.
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Fuerstein. *Investigación educativa*, 203-221.
- Vera, F. (2008). La modalidad blended learning en la educación superior. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana Virtual. Recuperado de: http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf
- Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación al desarrollo. En: *Educere*. Vol. 3, Nº9 (30-37). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vieria, D. (2014). *Tecnologías de la inteligencia: Gestión de la competencia pedagógica virtual*. 2da. Ed. Madrid: Editorial Popular
- Vygotsky, L.S. (1996). *La formación social de la mente: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Lucci, Trad.) (5a ed.). Sao Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2001). Medios, mediación y comunicación. En: *e-Spacio*. España: Universidad de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20148&dsID=medios_mediacion.pdf
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.

ANEXOS

[ANEXO A]
[Modelo de consentimiento informado]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El trabajo de investigación doctoral titulado “La mediación pedagógica virtual en la modalidad *Blended Learning*: Caso ADI – UNEFM”, realizado por la profesora Katusca Peña, tiene como propósito principal comprender el tipo de mediación que ocurre en la modalidad Aprendizaje Dialógico Interactivo (ADI) de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda” (UNEFM).

Con esta entrevista se pretende específicamente interpretar los significados y vivencias, que tienen los actores de este contexto universitario, sobre el proceso que se lleva a cabo en los ambientes virtuales de aprendizaje para favorecer el acercamiento del estudiante al conocimiento y garantizar los mecanismos que ponen de manifiesto los principios que sustentan la modalidad ADI-UNEFM.

En este sentido, los actores participantes de la modalidad ADI-UNEFM serán considerados en esta entrevista como informantes claves de la investigación. Por tanto, todas las respuestas y comentarios que surjan durante este tipo de encuentro serán respetados en su esencia y considerados para el desarrollo de un proceso de investigación educativa. De hecho, las interpretaciones que haga la investigadora, le serán presentadas posteriormente al(la) informante clave, para su revisión y confirmación de veracidad de lo registrado antes de ser utilizado como insumo de la investigación. El(la) informante clave tiene la libertad de omitir preguntas o dejar de responder en el momento que lo estime, y su identidad será resguardada bajo el anonimato, por tanto, los nombres y otros datos personales no aparecerán publicados en el informe escrito.

Mediante este documento, el(la) informante clave deja constancia de su participación consciente, voluntaria, libre de coacción y sin ningún tipo de incentivo económico en la investigación, permitiendo, además, las grabaciones de audio con sus respectivas transcripciones textuales y el registro gráfico de su(s) AVA, otorgando así el consentimiento para la interpretación de tales respuestas durante el desarrollo del trabajo doctoral.

Fecha: / / Hora: _____ Nombre y firma del informante clave

[ANEXO B]
[Guión básico de la entrevista]
ULA - DOCTORADO EN EDUCACIÓN
GUIÓN DE ENTREVISTA

Protocolo inicial: Saludo y agradecimiento por la participación como informante clave previo consentimiento informado.

Información profesional y laboral: Propongo comenzar este encuentro dialógico con interrogantes referidas a sus características generales como un(a) actor(a) social que hace vida en la modalidad ADI-UNEFM: ¿Qué tipo de actuación tiene en esta modalidad educativa?, ¿Desde cuándo se desempeña en ella?, ¿Desde qué instancia, Área académica, Programa académico y/o Departamento de la UNEFM se le involucró con la modalidad?, ¿Qué roles ha ejercido usted en la modalidad ADI-UNEFM?, ¿Cuál es el origen de su formación o preparación para la actuación en esta modalidad?, ¿Qué significa para usted la modalidad ADI-UNEFM?.

Experiencia en la modalidad ADI-UNEFM: Ahora bien, hablemos un poco acerca de su experiencia con los AVA en esta modalidad, ¿Qué podría comentar?

1.- ¿Qué implicaciones tiene para un docente participar en este contexto?, ¿Qué roles deben tener los docentes en los encuentros virtuales planteados en una modalidad como ésta?, ¿y en los encuentros presenciales?, ¿y los estudiantes que roles ejercen?, ¿Qué otras personas se involucran en el proceso de aprendizaje propuesto en la modalidad?

2.- ¿Cómo se hace desde los ambientes virtuales de aprendizaje para que el estudiante se acerque al conocimiento?, ¿Qué tipo de actividades se desarrolla en este caso?, ¿Cómo se vinculan o diferencian de las actividades virtuales y los encuentros presenciales?, ¿Qué caracteriza a estas actividades?

3.- ¿Qué elementos, situaciones o acciones de tales encuentros ponen de manifiesto el aprendizaje dialógico?, ¿qué situaciones

4.- ¿Qué significa para usted la mediación en el desarrollo de la modalidad ADI-UNEFM?, ¿Cómo considera que se logra la mediación?, ¿Qué otro (s) término(s) podría(n) asociarse al de mediación?

5.- ¿Qué o quién sirve como mediador(a) en este caso?, ¿Es posible la mediación sin el(la) docente en la modalidad ADI-UNEFM? ¿Por qué?

6.- ¿Qué situaciones durante su experiencia con la modalidad ADI-UNEFM pudieran describir o dejar de manifiesto como evidencia de que se lleva a cabo la mediación?

7.- ¿Qué bondades y dificultades le atribuye al rol del docente como mediador(a) en una modalidad como ésta?, ¿Qué transformaciones serían necesarias en el ejercicio actual de la mediación del docente en ADI-UNEFM?

8.- ¿Qué diferencias consideras que tiene un docente que trabaja en una modalidad mixta de una totalmente virtual? ¿Qué experiencias puedes compartir al respecto?

9.- ¿Qué características tiene la evaluación de los aprendizajes a partir de la mediación en esta modalidad?, ¿Qué le diferencia de la modalidad presencial tradicional y de la educación totalmente a distancia?

10.- ¿Qué cree que no debe perderse de vista cuando se diseñan los AVA y se proponen actividades educativas para los diferentes encuentros de aprendizaje en la modalidad ADI-UNEFM?, ¿Qué recomendaciones sobre la mediación daría a los docentes que se inicie(n) en la modalidad ADI-UNEFM?

Protocolo de cierre: Nuevamente el agradecimiento por la participación como informante clave y recordatorio sobre el compromiso respecto a la muestra de transcripción e interpretaciones.

[ANEXO C]

Transcripción de la entrevista a IC4 (Docente)

ENT: Buenas tardes profesora, gracias por haber aceptado participar como informante clave en este trabajo de investigación, propongo que comencemos este encuentro con algunas interrogantes referidas a esas características que usted considera la definen como una actora que hace vida en la modalidad ADI UNEFM. ¿Qué tipo de actuación específicamente tienes en esta modalidad?

IC4: Bueno en esta modalidad me considero una facilitadora del conocimiento aplicando una serie de estrategias con TIC que me permitan interactuar con el estudiante. Eh... esas estrategias varían de acuerdo al contenido que en determinado momento me toque facilitar eh... una de esas... de esas estrategias utilizo comúnmente los foros; son los que más utilizo en cada una de mis clases, el chat, eh... las presentaciones en *slideshare* y los videos, son lo que más caracteriza cada una de mis clases.

ENT: ¿Y cuéntame profesora, cuénteme profesora, desde cuando se desempeña en esta modalidad?

IC4: Hace cuatro años específicamente.

ENT: ¿Desde qué instancia o área o departamento se le involucró con esta modalidad?

IC4: Desde el departamento de informática y tecnología educativa.

ENT: ¿Y cuál es el origen de esa formación o como se preparó para actuar en esta modalidad?

IC4: En esa modalidad, en un principio, eh... no tenía los conocimientos básicos para trabajar en ella, por eso de forma personal decidí realizar un curso eh... a través de FATLA: la Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica, que fue la que me permitió o me brindó las herramientas necesarias para trabajar bajo esta modalidad.

ENT: ¿Y ha tenido otro encuentro referido al manejo de modalidades mixtas o modalidades con tecnologías aparte de FATLA, dentro de la misma institución?

IC4: Si con el programa FEDITIC, cuando me inicie en la universidad ya como personal fijo, recibo una capacitación, que fue FEDITIC, allí nos brindaron una serie de estrategias, herramientas, eh... también nos dijeron la forma en que se podía evaluar, nos recomendaron algunas guías, concursos donde nos explicaron varias cosas que podíamos realizar, de hecho hicimos varias prácticas en conjunto con el facilitador.

ENT: ¿Y en ese caso, este, dentro de esa formación, que es lo que más considera que caracteriza una modalidad como la de ADI, o sea, qué características puntuales podrían definir una modalidad como la de ADI?

IC4: Yo creo que una de las características puntuales es la mediación que tengamos entre el estudiante y el facilitador, la manera cómo nos comunicamos, como dije, las actividades que establecemos, eh... cada una de las estrategias que se utilizan, entre otras.

ENT: ¿Y cómo significado, que es ADI para usted?

IC4: ADI para mí es una modalidad en la que prevalece la comunicación virtual, la interacción en línea que tengamos entre cada uno de los participantes activos, yo creo que siempre debe estar en constante un seguimiento entre el tutor y los estudiantes, no abandonarlo, por el hecho que estemos en una modalidad con una parte virtual no significa que vamos a plasmar los contenidos allí y ya, sino que debe existir siempre nuestra presencia en los salones y por Internet, estar revisando, responder las preguntas de los estudiantes, cualquier cosa que ellos propongan nosotros, por decirlo así, darles pie, seguimiento, es decir, apoyar cada una de las cosas que ellos hagan para su aprendizaje, mediar... o sea, siempre acompañarlos dentro y fuera del aula virtual.

ENT: ¿Y esta modalidad está caracterizada por ser totalmente virtual o hay una característica mixta que pudiera ser relevante en este caso?

IC4: No, una modalidad mixta, una clase presencial y también hay virtuales, es decir, están las clases presenciales pero nosotros lo reforzamos a nivel virtual.

ENT: Ahora bien, acerca de esta experiencia que has tenido aprovechando los ambientes virtuales en esta modalidad, ¿qué podrías comentarnos respecto a lo que es ser un docente en este contexto?

IC4: Ser un docente un docente bajo la modalidad eh... semipresencial yo creo que trae muchas ventajas y uno aprende muchas cosas, por ejemplo, yo era de las que no creía en esa modalidad, pero ya al trabajar, al involucrarme, al crear actividades, al estar allí interactuando con los estudiantes y ver los resultados que se pueden obtener, todo eso cambió. Si es una modalidad provechosa lo que creo es que hay que saber adecuar las estrategias que se van a realizar en cada una de las clases.

ENT: Y ese cambio de actitud hacia la modalidad, este... ¿Qué pudo haber ocurrido a parte de esa interacción?, ¿Qué añadió a esa relación el hecho de que antes querías y ahora... antes no querías... ¡perdón! estar en la modalidad y ahora sí?

IC4: Creo que vivir la experiencia. Vivir la experiencia, prepararme, investigar un poco más sobre la modalidad. Al estar allí, en ese intercambio con los estudiantes y ver, bueno, en las clases presenciales se da de tal forma, de manera virtual se da de esta forma, ver esa combinación de ambas cosas me permitió creer que la modalidad si es buena y que se pueden lograr grandes cosas. Ahora, cada vez que recibo a mis estudiantes, les doy a conocer las buenas experiencias que he tenido, y les digo que ellos, si se lo proponen realmente y disfrutan con estas nuevas alternativas, van ser excelentes profesionales con habilidades adicionales por el uso de las TIC... que podrán hacer postgrados a distancia, que podrán participar en eventos que tenga su parte virtual.

ENT: ¿Has experimentado una educación totalmente virtual, en algún momento en ADI?

IC4: En ADI totalmente virtual no, siempre ha sido semipresencial.

ENT: Y de tu experiencia con modalidades totalmente virtuales respecto a la de ADI, ¿Qué comparación podrías hacer?

IC4: Bueno yo he trabajado, o sea, he sido estudiante de educación netamente virtual y ahora estoy también como estudiante en una modalidad semipresencial y en ADI, obviamente, soy facilitadora de materias a nivel semipresencial... ¿cuál es la ventaja que yo le veo a la modalidad semipresencial? Que.. bueno... está esa interacción virtual pero también está el calor humano, está la presencia, está el compartir, el vernos cara a cara, en ese calor humano que se puede dar a nivel virtual pero que también hace falta en la parte presencial.

ENT Entonces, en ese sentido, ¿Qué rol o qué roles consideras que tú ejerces en los encuentros virtuales con tus estudiantes?, ¿Cuáles roles pudieras identificar de esa interacción?

IC4: El rol que yo puedo... primero soy una facilitadora, soy una intermediaria entre el contenido y los estudiantes, aclaro las dudas que puedan surgir en éstos, interactúo, profundizo un poco más, esos son los principales roles.

ENT: ¿Y en los encuentros presenciales?

IC4: En los encuentros presenciales explico el contenido ¿verdad?, eh... está ya esa interacción cara a cara, se refuerza un poco más aquellas cosas que quizás de la manera virtual no fueron comprendidas en algún momento, las refuerza la clase presencial.

ENT: ¿Y los estudiantes, qué roles en ejercen en ambos momentos?

IC4: Eso depende del grupo, por lo menos hay grupos que son muy activos, que están atentos en el aula, que participan constantemente, mientras que otros son un poco pasivos; que no se ve de esa forma. Sin embargo, cuando se dan esos casos lo que hay es que buscar otras estrategias que quizás a ellos los involucren más. Una de las que siempre me ha gustado mucho es la parte de los chat; cuadro un horario con ellos y ahí se da una interacción un poco mejor, eh... las videoconferencias también me han funcionado muy bien hasta el momento.

ENT: ¿Has tenido experiencias involucrando a otras personas en ese proceso dentro de la modalidad?

IC4: Hasta el momento no he involucrado a otra persona, pero sería una buena idea hacerlo en un futuro no muy lejano.

ENT: ¿Cómo haces en el ambiente virtual, ya específicamente, para que el estudiante se acerque al conocimiento?, ¿De qué te vales?, ¿qué tipo de desarrollas?, en fin...

IC4: Bueno yo digo que... ahí lo importante, a parte del contenido, es la estrategia que yo pueda aplicar, como ya he mencionado, una de las estrategias que me gusta muchísimo es la videoconferencia, de ella he obtenido muy buenos resultados, es una de la que mejor me ha resultado. Una de las que incluí recientemente fue, como me gusta mucho la parte de los comics, en la materia anterior las incluí, de hecho mandé a hacer una revista donde ellos deberían editar imágenes, contestar ciertas preguntas de manera personal sobre la materia y al final, que realizaran un comic de lo que representó la asignatura para ellos, y me dio un buen resultado en la asignatura anterior.

ENT: ¿Y cómo haces para vincular los encuentros presenciales con los encuentros virtuales?, ¿dónde indicas una cosa primero, luego se ven después en qué momento?, ¿cómo lo haces?, ¿Cómo haces ese vínculo?

IC4: Casi siempre, comienzo primero con la clase presencial, siempre inicio que nos presentemos, ese contacto cara a cara, de hecho siempre me gusta a mis estudiantes preguntarles más o menos cómo les gustaría ser evaluados y de allí, de ese contacto con ellos, es que nacen las actividades evaluativas que se van a dar.

ENT: ¿Qué caracteriza a las actividades que tú propones, tanto virtuales como presenciales?, ¿Qué las hace diferenciar de lo que tú has vivido en otras modalidades?

IC4: Una cosa que a mí me gusta es que el contenido sea sencillo, lo más claro posible, que se entienda, colocar ejemplos que le permitan vincularlo con la vida real y sobre todo la praxis. Yo soy de las personas que cree que hay que hacer la práctica para palpar, para ver que las cosas funcionan; a mí me ha funcionado así.

ENT: ¿Y qué elemento, situaciones o acciones en esos encuentros crees que ponen de manifiesto los principios del enfoque del aprendizaje dialógico?

IC4: Yo creo que cuando se entienden las instrucciones o los estudiantes logran hacer las actividades plasmándolas en situaciones de la vida real ahí se vivencia que ellos están aprendiendo el contenido.

ENT: ¿Tú mencionabas al principio que la mediación es algo importante en ADI?, ¿qué significa entonces para ti la mediación?, ¿cómo podrías conceptualizar la mediación pero en términos de la modalidad ADI-UNEFM?

IC4: Para mí la mediación es como la comunicación que se establece con los estudiantes, es decir, la forma en como yo establezco las instrucciones en cada una de las actividades, cómo explico a través de mis guías, de las presentaciones, de cada uno de los recursos que yo coloco en el aula, la claridad en la que están establecidos, cómo los voy a evaluar, qué objetivos se persiguen con eso, cuáles son las competencias, y todas esas cosas que permitan ver con claridad lo que los estudiantes van a aprender con ellos.

ENT: ¿Y qué otros términos le asociarías también al término mediación?, si tuvieras que usar otros sinónimos o algún otro término que de alguna manera signifique para ti mediación ¿cuáles utilizarías?

IC4: comunicación, interacción. Para mí eso es la mediación.

ENT: ¿Qué o quién sirve como mediador en el caso de ADI-UNEFM?

IC4: El facilitador. Para mí el facilitador es el mediador.

ENT: ¿Y es posible una mediación sin el docente en una modalidad como la de ADI-UNEFM?

IC4: Yo creo que el docente es fundamental en esa mediación para que se pueda dar, no sé creo yo que, con un poco de más calidad siempre hace falta el facilitador.

ENT: ¿Qué situaciones durante tu ejercicio en ADI pudieras describir o dejar de manifiesto que son evidencias de mediación donde nosotros, digamos... bueno voy al ambiente virtual y esto es lo que representa mediación?

IC4: Bueno... te podría decir que la mediación, ese sentido, creo que está plasmada en cada una de las guías, en las actividades propuestas, sé que suena un poco redundante pero yo lo veo así; en la manera en cómo se plasma la información para que sea recibida por los estudiantes.

ENT: Cuando tú insistes en "se plasma la información", ¿te refieres a cómo está redactado el contenido o cómo te diriges al estudiante?, ¿podrías describir un poco mejor esto?

IC4: Ajá, yo lo veo de esta forma: la forma en que se redacta el contenido, en que en cada una de las actividades están todas las instrucciones, como tengo los foros para responder a las dudas de los estudiantes, la manera como se cuadran las asesorías y todos esos aspectos que permiten aclarar ciertas cosas del manejo del aula.

ENT: ¿Y qué nivel de acercamiento en ese caso se logra con el estudiante?

IC4: Cuando uno siempre está pendiente de los estudiantes, lo digo de la forma que estamos pendientes de los foros cuando tienen alguna duda, los estudiantes se sienten cerca. Si ellos hacen alguna participación y reciben nuestra retroalimentación ellos ven que uno está pendiente y eso motiva a que ellos participen; ahora, en el caso contrario de que ellos participan y nosotros los abandonamos ya su participación bajo, se van desmotivando.

ENT: ¿Y qué bondades y dificultades le atribuyes al rol del docente como mediador en una modalidad como ADI?

IC4: El docente tiene que tener una participación activa en el aula, siempre estar allí y que el estudiante se sienta acompañado, que aunque el docente no está en... cuando son clases virtuales ¿verdad?, aunque el docente no esté de forma presencial si sus actividades fueron bien planteadas o si el responde, nos da una retroalimentación adecuada a lo que hemos hecho yo creo que ahí se siente su presencia.

ENT: ¿Y de las dificultades?

IC4: Dificultades en ADI en algún momento las he visto es por ejemplo, cuando siento que uno plantea, en algunos casos se ha dado, que uno plantea... no sé... una actividad y algunos estudiantes, porque no son todos pero siempre hay alguien que es un poco pasivo, entonces ahí sí veo cierta dificultad y digo ¿soy yo?, ¿la actividad no se ha dado?... pero al final pregunto que ellos me den sus expectativas, ¿qué les pareció?, ¿Qué no les pareció?, ¿Qué creen ellos que se le debe agregar? para yo poderlo mejorar.

ENT: De este tiempo que has estado compartiendo en ADI, que has vivido la experiencia en ADI, ¿Qué transformaciones consideras que serían necesarias en ese ejercicio actual de la mediación?

IC4: En el ejercicio de la mediación yo creo que es importante que los docentes se actualicen constantemente, seguir dictando talleres de capacitación porque así como hay docentes que saben manejar cada una de las herramientas que están presentes en la plataforma, que conocen algunas estrategias que aplicar, hay otros que no, entonces yo creo que en la formación del docente, y en su preocupación por preguntar, por indagar se pueden lograr tales cosas, ahí está la clave.

ENT: ¿y respecto a la evaluación?, ¿cómo sería esa evaluación desde la mediación que tú planteas?

IC4: La evaluación en ADI debería estar enfocada en cada una de, no sé, las actividades, en la forma como uno escribe y comparte el aula. Creo que así la forma en que nosotros a los estudiantes les planteamos las actividades, algo así...

ENT: O sea que las actividades pudieran tener parte de la misma evaluación ¿es lo que consideras tú?

IC4: Si.

ENT: Ok. ¿O sea que la evaluación no sea vista como algo aislado sino que sea parte de las actividades?

IC4: si de las actividades.

ENT: ¿Qué crees que no debe perderse de vista cuando se hace el diseño de los ambientes virtuales y cuando se proponen actividades educativas tanto presenciales como virtuales?, ¿qué es lo que no se debe perder de vista?

IC4: La parte pedagógica... la parte pedagógica es fundamental en un ambiente virtual. Si bien es cierto que el diseño, la estructura del aula es algo llamativo, es verdad eso atrae al estudiante, pero la parte pedagógica es fundamental en un aula virtual.

ENT: Cuando te refieres a "pedagógica" ¿dónde está puesta la insistencia?

IC4: Cuando yo hablo de pedagogía ¿verdad? es que en la manera como uno formula cada una de las actividades y como se plantea el contenido en el aula virtual.

ENT: O sea, ¿dándole el papel al docente como diseñador, como proponente de los contenidos?

IC4: Ajá... que sean de manera clara cada uno de los contenidos, que no sean tan extensos y que se busquen diferentes formas de plantearlos.

ENT: ¿Diferentes formas cómo cuáles?

IC4: Por ejemplos videos, algunas guías, un comic, una presentación multimedia, videoconferencia, chat, foros.

ENT: ¿qué recomendaciones le darías a otros docentes que vayan a integrarse a la modalidad ADI sobre la mediación?

IC4: A los profesores yo les recomendaría eh... primero tener amor a la modalidad, o sea, si uno se siente identificado con la modalidad yo creo que eso es algo que funciona no dejar las aulas abandonadas, siempre estar pendiente de los estudiantes, darles retroalimentación, estar en constante contacto, tanto presencial como virtual con ellos; no abandonarlos en ningún momento.

ENT: Si pudieras cerrar esta entrevista con un concepto propio de mediación, ¿cuál sería?

IC4: La mediación es la forma como nos comunicamos con los estudiantes, es decir cómo interactuamos con ellos, aquellos medios, estrategias, recursos que nosotros establecemos para interactuar con ellos.

ENT: Bueno, muchísimas gracias por compartir este encuentro dialógico sobre tu experiencias y esos significados acerca de la mediación en la modalidad ADI-UNEFM, y quedo en el compromiso de mostrarte la transcripción de la entrevista y de todas las interpretaciones que de ella surjan en este trabajo de investigación. Por cierto, ¿acceptarías que publicara tu entrevista en el informe?

IC4: Gracias a ti por la invitación y si claro, publícala yo no tengo problema con eso.

[ANEXO D]

[Transcripción de la entrevista a IC11 (Estudiante)]

ENT: Buenos días [Nombre del informante], gracias por haber aceptado participar como informante clave en este trabajo de investigación y teniendo tu consentimiento para esta entrevista, sugiere que iniciemos conversando un poco sobre tu estatus como estudiante de la Universidad "Francisco de Miranda"; ¿Qué carrera estudias y en qué semestre?

IC11: Buenos días profesora. Bueno, yo estoy estudiando la carrera de licenciatura mención Inglés por la modalidad ADI y actualmente estoy cursando el 3er semestre.

ENT: ¿Qué tal ha sido tu experiencia en esta modalidad?

IC11: Bien profe. Al principio era un poco confuso para mí todo esto porque no tenía claro si iba a hacer todo por computadora o más presencial pero conversando con mis amigos y luego con los docentes ya facilitando las clases comprendí bien y me ha gustado, especialmente después que pude tener mi computadora con conexión a internet para poder entrar al aula virtual y participar en cursos sencillos que hay virtuales. Eso me ha ayudado mucho. Este... bueno en general, en ADI la experiencia ha sido buena porque la mayoría de los profesores son muy bien preparados aunque hay unos pocos que dominan el tema tecnológico porque usan pocas actividades en internet y prefieren más lo presencial sobre todo para las actividades evaluadas. En cambio hay profesores que nos hacen participar a través de internet; poner foros, chat y tareas grupales que uno envía por la plataforma así si, a mí me ha gustado la modalidad y gracias a Dios he salido bien, claro... a veces me cuesta un poco el inglés pero para eso me estoy preparando.

ENT: Y con respecto a eso que me has comentado sobre que al principio no entendías de la modalidad, ¿Que podrías decirme sobre cómo la comprendes ahora?

IC 11: Yo veo que la modalidad es mitad presencial y mitad virtual, como se dice, mixta. ADI es para estudiar usando mucho el computador, el internet de manera dinámica con los ambientes virtuales de las materias y también con estrategias que los docentes usan para que nosotros nos motivemos con la carrera. Para mí es bastante práctica; solo que hay materias de la parte pedagógica... es más de lectura y muchas veces cuando vamos a las de Inglés allí sí hay que practicar mucho, pero eso está bien... hay que leer, pero es bueno que uno le vea, lo que llaman el <<queso a la tostada>>. Creo que es importante que tanto los docentes como los estudiantes entendamos cómo desenvolvemos en esta modalidad, es decir, el rol que le toca a cada quien.

ENT: Y de esa experiencia entonces ¿Cuál consideras es el rol de los docentes y de los estudiantes en una modalidad como esta que se apoya en el uso de la tecnología y los ambientes virtuales?

IC 11: Bueno profe, desde mi punto de vista los profesores deben actuar como facilitadores no como dadores de clase, es decir, ayudan al estudiante a que logre por sí mismo comprender los temas y desempeñarse como profesional, o sea, brindar o preparar los recursos y las actividades... ¡ah! y evaluar apropiadamente. Si los docentes usan bien la computadora, los recursos... todas esas herramientas junto con estrategias motivadoras, eso ayuda al estudiante de la modalidad. Ya los profesores deben cambiar del rol tradicional a un rol más de organizar la actividad para que trabajemos o hagamos tareas en equipo, que busque videos explicativos o que los haga y suba a internet, para así nosotros poder consultarlos cuando queramos y usar más el tiempo presencial en las prácticas. Hay docentes de Inglés que lo han hecho así con nosotros y ha sido muy buenos, pero otros simplemente nos pasan las guías, una que otras prácticas y después nos piden un trabajo escrito o hacen una evaluación oral. Afortunadamente, son pocos los que me han dado clase tan tradicional, por eso pienso que los docentes deben ser innovadores aprovechando las tecnologías, el celular, todo.

Por supuesto, el estudiante debe poner mucho de su parte y eso a veces no es fácil cuando estamos tan acostumbrados a que nos expliquen todo. Yo pienso que el estudiante en ADI, y hasta en toda la universidad debe tomar un rol activo y cumplir con su responsabilidad de estudiar, hacer preguntas, practicar, exponer sin miedo lo que sabe, compartir con los compañeros sin mezquindad, apoyarse unos con otros para el momento de estudiar para una evaluación o cuando alguno o tenga internet ayudarlo. Participar en las actividades por el aula virtual es clave en esta modalidad, sobre todo que uno puede hacer preguntas y los profesores están por allí pendientes contestando y mediando cuando hay conflictos o que no entendamos las tareas.

Eso básicamente creo yo... también el estudiante debe usar bien la tecnología para ser él mismo sus trabajos y preparar sus exposiciones, tener su blog, sus videos. A mí me ha servido mucho grabarme y corregir la pronunciación o cuando me preparo para exponer, solo que a veces no dejo que mis amigos lo vean porque se burlan o no lo toman en serio. De los profesores que usan la tecnología poco a poco he copiado, por así decirlo, varias estrategias porque aunque todavía me falta para graduarme yo debo ir practicando para ser docente de Inglés.

ENT: Entonces cuando dices que los profesores deben ser facilitadores, ayudar a que el estudiante aprenda por sí mismo, orientarlos, evaluarlos de forma pertinente y mediar para resolver conflictos con las tareas ¿Cuál es la diferencia de estos roles en la modalidad ADI con respecto a la modalidad netamente presencial de la UNEFM?

IC11: Eh...bueno...aunque se parece mucho, con el rol tradicional de los profesores, aquí en ADI deben saber hacer eso, pero con la parte virtual, y si...eso...mediar o ser intermediarios bien, para que a distancia o cuando estamos fuera del aula presencial podamos continuar aprendiendo a nuestro ritmo.

ENT: ¿Entonces los docentes deben ser mediadores aprovechando las herramientas del ambiente virtual?

IC11: Si...yo diría que si profe, y no solo el ambiente virtual o por plataforma, sino todos los recursos posibles con el internet, porque tiene que aprovecharlos y adaptarlos en sus estrategias. Yo siempre recuerdo a una profesora que involucraba muy bien las tecnologías con las clases y las prácticas y eso nos mantiene pendientes, activos, atentos por la creatividad de las actividades...siempre decíamos ¿Con que irá salir ahora la profe?, ¿Que va a inventarse de tarea?... y claro, eso fue bueno. Hoy en día, le agradezco eso porque sé que eso me va a ayudar mucho para el resto de mi carrera...siempre cuando la vea por allí, y se lo digo a ella, que fue chévere aprender así.

ENT: Ok... si el docente puede ser considerado un mediador en ADI entonces, ¿Cómo podrías definir la mediación en este caso?

IC11: La mediación...bueno...la mediación vendría a ser ese proceso o esa...digamos...acción de que el docente intervenga o prepare todo para ayudar al estudiante en su aprendizaje. En la modalidad ADI debería ser tanto a nivel presencial como a distancia por internet. En otras palabras profe, que disponga de actividades educativas que tengamos que participar individual y en grupo pero más por el aula virtual para que sea innovador. Además, es importante que la mediación sea buena en línea, para que no necesariamente haya que ir a una sede todos los días sino tener la posibilidad de aprender a nuestro ritmo. Lo que pasa es que para eso, tanto profesores como estudiantes, creo yo, debemos estar muy bien preparados o tener la formación fuerte en lo virtual, pero eso también ayudará mucho a los que trabajan en el día y así conectarse desde su casa o los ciber para entrar al ambiente virtual.

ENT: ¿Y qué tipos de actividades o de qué forma se podría mejorar o garantizar esa "buena" mediación que tú dices?

IC11: Bueno...este...los profesores principalmente deben abrirse a usar las tecnologías, preparar buenos materiales didácticos y motivadores; atractivos pero que no sea solo para leerlos y ya...los más divertido o llamativos es que eso le sirva a uno en las actividades; que sean útiles y que hayan retos, no como algo difícil, sino como algo que uno siempre tenga que descubrir y compartir...¡ah! y practicar, eso es muy importante... la práctica. Por ejemplo, a mí me han gustado mucho, y me han ayudado a comprender más los temas cuando se

usan los foros de manera creativa, también algo que llaman webquest que uno sigue los pasos propuestos y los enlaces dados para lograr una meta, las sesiones de chat que nos ayudan aclarar dudas y escribir en Inglés, las exposiciones tanto presenciales como por internet con videos sencillos, las evaluaciones en línea lo que pasa es que poco las aplican, y así otras como dinámicas motivacionales, actividades con la comunidad para hablar inglés o algo así.

ENT: ¿Consideras que la mediación es un proceso netamente ligado al rol docente o existen otros involucrados?

IC 11: Con la experiencia que tengo hasta ahora con la modalidad, creo que sí. La mediación es un procesos que debe llevarlo a cabo el docente, sin embargo, dependiendo de cómo sean las actividades, pudiera ser que en algún momento, el estudiante también hagamos las veces de un docente. De todos modos veo que quien interviene siempre para motivarnos al aprendizaje es la persona que prepara todo para la clase. Entonces profe, involucrados estamos todos; los docentes, los estudiantes, los temas, la tecnología, la universidad con encargados de ADI que nos ayudan muchas veces cuando no podemos subir o montar un trabajo por la plataforma por ejemplo. Es decir, que todas las personas que ayudan al estudiante para su aprendizaje participan en esa educación...éste...mediación.

ENT: A partir de todo lo que has comentado o compartido sobre tu experiencia en ADI con esta mediación del docente, ¿Que oportunidades o dificultades percibes al respecto?

IC 11: Le voy a hablar profe de las dificultades primero. Lo principal es que la conexión a internet esté garantizada tanto para estudiantes como docentes. Me refiero a que no solo las personas por su cuenta se conectan a cualquier hora sino que haya espacios o laboratorios en la universidad para eso porque aunque estemos en pleno siglo XXI todavía hay gente que no cuenta con esos recursos. Otra cosa es que a veces se cae la plataforma o no podemos ingresar entonces en soporte técnico deben tratar de que no ocurra y la otra dificultad es que los estudiantes no participen a tiempo o pregunten por el aula virtual o que los profesores no respondan a tiempo y coloquen las notas. Se me olvidaba también que otra dificultad es cuando los profesores ocultan los temas del ambiente virtual y después uno no puede consultarlos en otro momento que los necesite antes de terminar el semestre.

Con relación a las cosas buenas puedo decirle, que estudiar en ADI es innovador y le permite a uno después de la mediación del docente, acostumbrarse a participar en conversaciones y cursos en línea, hasta en congresos también. Yo aún no me he atrevido totalmente a eso, pero si he sabido de compañeros de semestres más avanzados que sus profesores les ha animado y participan. Además, si la mediación virtual es buena, el diálogo es bueno, como le dije antes y las pautas e instrucciones son claras, uno no tendría que estar en clases presenciales todo el tiempo sino una que otra vez que sea muy necesario. También es importante el hecho que los docentes aprovechan y seleccionan buenos recursos de internet que le ayudan mucho a uno con los temas. Eso es lo que puedo decirle profe.

ENT: Ok me hablas de diálogo y de pautas claras ¿Podrías describir un poco más eso, respecto a la mediación de la que venimos hablando?

IC11: O sea, me parece que algo importante en esa mediación del docente es que interactúa en línea con los estudiantes sobre todo en la parte virtual para que uno se sienta solo en internet, en el ambiente en línea, sino que está allí presente, además que se mantenga el diálogo con los foros, los chats, en los blogs y ojala se pudiera con conferencias, esas videoconferencias donde se explica y se conversa, preguntas, etc. Para eso, los estudiantes sino estamos claros o no nos dejan las pautas claras podemos confundirnos sobre lo que hay que hacer o qué conocimiento vamos a lograr.

ENT: Bueno, esto que has compartido es de suma importancia. ¿Deseas agregar algo más sobre tu experiencia con la mediación en ADI?

IC11: Si profe, que esta modalidad es innovadora en la universidad y que hace falta que se dé a conocer más, que la apliquen otros profesores que también

trabajan en la presencial, que les dicten talleres sobre esto a ellos y nosotros, no solo de los temas de clase sino del uso de la tecnología.

ENT: Muchas gracias (nombre del informante) por tu aporte. ¿Me permites publicar tu entrevista en anexos de mi informe?

IC 11: Gracias a usted profe, claro que puede hacerlo profe..

[ANEXO E]

[Ejemplo de la sistematización de hallazgos con el método comparativo constante y triangulación de fuentes para la categoría orientadora: Representación conceptual de la mediación virtual en la modalidad semipresencial]

Informantes claves	Número total de unidades de significados (Fragmentos)	Conceptos	Subcategorías	Categoría
IC2, IC4, IC5, IC6, IC9, IC10, IC11	15	[Acompañamiento docente a través de las TIC]		
IC3, IC5, IC6, IC7, IC8, IC9, IC11, IC12	13	[Resolución compartida de conflictos]	Relación compleja de intervención docente	
IC2, IC4, IC11	6	[Comunicación mediante pautas y contenidos]		Representación conceptual de la mediación virtual en la modalidad semipresencial
IC4, IC6, IC7, IC10	6	[Encuentro para el empoderamiento del conocimiento]		
IC2, IC3, IC5, IC7, IC9	15	[Diseño educativo de ambientes virtuales]	Configuración crítica de ambientes virtuales para el aprendizaje	
IC4, IC5, IC6, IC11, IC12	8	[Propuesta en línea de un itinerario de actividades para el aprendizaje]		
IC6, IC8, IC9, IC10, IC11, IC12	12	[Uso de la tecnología como mediadora]		