

Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., & Vélez-Holguín, R. M. (2023, mayo-agosto). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 276-305. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>

Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual

Reflections on the articulation of pedagogical approaches and pedagogical mediations in virtual university education

Eliana Patricia Londoño-Giraldo

Magíster en Educación Virtual

Facultad de Ingeniería y Ciencias Ambientales, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

eplondonog@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8438-1434>

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000525111

Nelson Darío Roldán-López

Magíster en Educación

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

ndroldan@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3890-4577>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000385646

Carlos Augusto Puerta-Gil

Magíster en Educación

Coordinación de Investigaciones e Innovación, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

capuertag@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9218-0082>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000793310

Elsa Piedad Tobón Ramírez

Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia



eptobon@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5511-8626>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001589731

Rosa María Vélez-Holguín

Doctora en Educación

Dirección Académica, Fundación Universitaria Católica del Norte

Medellín, Colombia

diracademica@ucn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1688-0351>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001184792

Recibido: 17 de noviembre de 2022

Evaluado: 18 de febrero de 2023

Aprobado: 27 de abril de 2023

Tipo de artículo: Reflexión.

Resumen

El presente artículo de reflexión explora cuán presente está el enfoque pedagógico de una institución de educación superior (IES) que oferta educación modalidad virtual en la producción/actualización de mediaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje. El objetivo del estudio que originó este artículo fue establecer la relación del enfoque “pedagogía para la comprensión” de la Fundación Universitaria Católica del Norte con las mediaciones pedagógicas y ambientes virtuales, para el logro de aprendizajes significativos y resultados de aprendizaje transformadores de contextos y realidades sociales de los estudiantes. La metodología fue cualitativa, tipo descriptiva, exploratoria y explicativa, en la que los participantes seleccionados ostentaban experiencia en la docencia modalidad educación virtual y, en consecuencia, estaban regidos por el enfoque pedagogía para la comprensión; en todo caso, los docentes invitados como muestra contribuyeron con el acercamiento preciso objeto de estudio y aportaron a los hallazgos y reflexiones. Los principales resultados y conclusiones permiten afirmar que los enfoques pedagógicos de universidades que ofertan educación virtual requieren manifestarse cabalmente en las diferentes tipologías de mediaciones pedagógicas. De ahí que sea el proceso y responsables del diseño instruccional los que aseguren tal articulación, la cual incidirá en los resultados de aprendizaje.

Palabras Claves: Aprendizaje significativo; Diseño instruccional; Educación virtual; Mediación pedagógica; Resultados de aprendizaje.

Abstract

This article explores how present is the pedagogical approach of a higher education institution (HEI) that offers virtual education in the production/updating of pedagogical mediations in the teaching and learning processes. The objective of the study that originated this article was to establish the relationship of the "pedagogy for understanding" approach of the Fundación Universitaria Católica del Norte with the pedagogical mediations and virtual environments, for the achievement of significant learning and learning results that transform the contexts and social realities of the students. The methodology was qualitative, descriptive, exploratory and explanatory, in which the selected participants had experience in teaching virtual education modality and, consequently, were governed by the pedagogy for understanding approach; in any case, the teachers invited as a sample contributed with the precise approach to the object of study and contributed to the findings and reflections. The main results and conclusions allow affirming that the pedagogical approaches of universities offering virtual education need to be fully manifested in the different typologies of pedagogical mediations. Hence, it is the process and those responsible for the instructional design that ensure such articulation, which will have an impact on learning outcomes.

Keywords: Significant learning; Instructional design; Virtual education; Learning outcomes; Pedagogical mediation; Learning outcomes.

Introducción

En un mundo globalizado cada vez son más las universidades que actualizan su oferta educativa con cursos, programas y servicios apoyados en las tecnologías de información y comunicación (TIC). La evidencia concreta puede hallarse en la declaración de pandemia por

coronavirus, en 2020, cuando las aulas presenciales de clases migraron a plataformas tecnológicas y residencias de estudiantes y docentes.

Referirse a la educación modalidad virtual, expresamente en educación universitaria, implica considerar de manera compleja diversos y dinámicos factores que la caracterizan. En efecto, toca categorías como: la pedagogía y la didáctica aplicada (Roldán López, 2006) a la tecnología educativa, los roles de los actores educativos (Rugeles-Contreras et al., 2015), la gestión educativa, la infraestructura tecnológica, la interacción/interactividad en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), la evaluación en AVA, y la formación/actualización del docente en y para la virtualidad (Loaiza-Aguirre & Andrade-Abarca, 2021).

Además, renglón aparte merece la categoría de mediaciones pedagógicas, considerada como superlativa en la denominada educación virtual, pues se relaciona con contenidos que acompañen el autoaprendizaje que de facto deben dejar “ver” el enfoque pedagógico de la propuesta educativa virtual. Son los departamentos de diseño instruccional, con su talento humano y capacidades, los garantes del proceso complejo, dispendioso y costoso de producción/actualización de contenidos que respondan realmente a tipologías de mediaciones pedagógicas pertinentes para los ambientes virtuales de aprendizaje.

Con base en lo anterior, el presente artículo reflexivo de investigación plantea que los enfoques pedagógicos en la educación virtual, articulados con el diseño instruccional, se concretan en tipologías de mediaciones pedagógicas para la potenciación de los resultados de aprendizaje. Del anterior planteamiento, se desprenden las categorías: aprendizaje significativo, mediaciones pedagógicas (para AVA), diseño instruccional, y resultados de aprendizaje. Sobre dichas categorías, entre otros y por separado, se han referido o investigado autores como Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993), León León (2014), Kaplún (2002), Londoño-Giraldo (2013), Londoño-Giraldo et al. (2020), Roldán López (2006), Roldán López et al. (2018) y Ramírez Plasencia y Chávez Aceves (2012). Cabe reiterar de manera enfática que, si bien estos autores han reflexionado e investigado, no lo han hecho desde la integralidad de las mencionadas categorías; evidentemente es escasa la literatura referente a la articulación relacional de los temas mediaciones pedagógicas, aprendizajes significativos y enfoques pedagógicos.

Metodología

La metodología del estudio fue cualitativa, tipo descriptiva, exploratoria y explicativa, ya que permitió el análisis de los datos. Para este ejercicio, previamente, se eligieron bases de datos confiables, con el fin de seleccionar un corpus relacionado con las categorías declaradas en el estudio.

Todos los datos recogidos se examinaron con apoyo de matrices que facilitaron el análisis e interpretación (Andréu Abela, 2018, p. 2) para los resultados emergentes. Estos resultados sirvieron para dar cuenta de la relación vinculante de enfoques pedagógicos con las mediaciones pedagógicas, en la educación superior modalidad virtual, incidentes en aprendizajes significativos, que fue el objeto de estudio investigativo.

Con base en lo anterior, la reflexión que da contenido a este texto se estructura en la articulación convergente o divergente de los datos analizados con las fuentes referenciales (corpus) que da lugar a una postura sobre el objeto de estudio de investigación aquí tratado.

Reflexiones

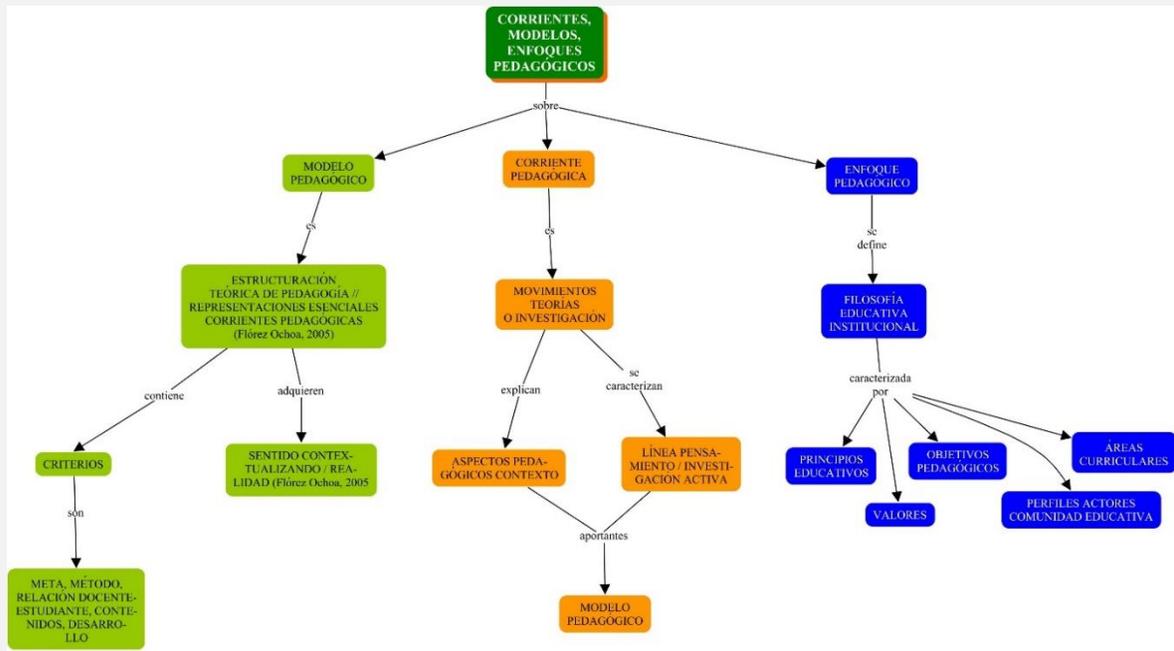
Se presentan, a continuación, las reflexiones derivadas de este ejercicio investigativo. Para ello, se estructura y desarrollan las categorías siguientes: aprendizajes significativos para contextos reales, mediaciones pedagógicas, diseño instruccional y resultados de aprendizaje.

Aprendizajes significativos

Aun hoy en los ámbitos educativos se presenta confusión en definiciones, características y alcances de conceptos como corriente pedagógica, modelo educativo y enfoque pedagógico; en no pocos casos se toman como sinónimos. Sin embargo, de la literatura especializada se infieren diferencias que requieren ser comprendidas y dominadas por toda persona dedicada a la educación (ver Figura 1).

Figura 1

Mapa conceptual resumen de características de corrientes, modelos y enfoques pedagógicos



Nota. Elaboración propia CmapTools, v. 6.04.

Interesa particularmente en este texto reflexivo referir unos párrafos al concepto de enfoque pedagógico, como contexto introductorio a la categoría aprendizajes significativos en contextos reales en IES que ofertan educación modalidad virtual. En particular, porque se halla que un enfoque pedagógico objetiva de forma articulada el modelo y las corrientes pedagógicas de esa institución universitaria. Adicional, dicho concepto reúne los aspectos conceptuales pedagógicos incidentes en actos educativos característicos de una IES que describe y propone métodos para el logro de aprendizajes desde “el qué” y los “cómo”. Acto educativo entendido, desde Romero Ramírez (s.f.), como la relación docente y estudiante con aquello que los convoca: el conocimiento, saber, aprendizaje. Por tanto, el enfoque pedagógico facilita la relación pedagógica entre docente y estudiante; relación que en un ambiente virtual se da mediante la interacción, el diálogo y el encuentro para la asimilación, comprensión y aprehensión que conlleva el aprendizaje.

Un enfoque pedagógico surge de la declaración de principios educativos y valores fundantes de la filosofía educativa de una IES, sea esta que oferte una metodología presencial o a

distancia modalidad virtual, como se infiere del caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2015, p. 71). También, tal enfoque pedagógico ha de estar presente claramente en las áreas curriculares, en coherencia con los objetivos y/o resultados de aprendizajes. Por ejemplo, la IES anteriormente mencionada, dentro de su modelo pedagógico, incluye el enfoque de la pedagogía para la comprensión como una estrategia que posibilita la educación virtual con sentido humano y en contextos reales. La pedagogía para la comprensión refiere a la transferencia de conocimientos para lograr un desempeño creativo por parte del estudiante. Al respecto, Gardner y Boix-Mansilla (1994) indican que cuando un estudiante logra desempeños, válidos en sus contextos, se puede hablar de que alcanzó la comprensión. Esa comprensión demanda desempeños del estudiante, acciones y propuestas de soluciones en las que el conocimiento tiene el propósito de complejizar, dar sentido, propiciar la reflexión, y posibilitar creatividad, la innovación y la generación de soluciones eficientes (Londoño-Giraldo et al., 2020).

Con base en lo anterior, en educación universitaria modalidad virtual todo aprendizaje para contextos reales precisa ser significativo para el estudiante. Una razón de esa significación contextual es similar a la que propone Gardner (2000), en el sentido de que la intencionalidad de adquirir un aprendizaje idealmente ha de transferirse en diferentes escenarios, con el fin de evidenciar la comprensión como práctica de la flexibilidad. Otra razón es que este aprendizaje significativo se vincula con el impacto o en los diferentes contextos¹ donde se mueve el estudiante, lo que otorga un verdadero sentido a la formación, al trascender la mera adquisición y dominio cognitivo. Con razón algunos estudios, entre estos el de Figueroa-Iberico (2020), destaca la importancia de incorporar los conocimientos y saberes de los contextos en las prácticas pedagógicas; esa incorporación esencialmente es *didactizar* el contexto en la praxis docente, con miras a aprender conocimientos significativos entre estudiantes.

El aprendizaje significativo aplicable a la educación modalidad virtual precisa plantearse desde las necesidades de los estudiantes, como se infiere de Muñoz Rojas (2016, p. 208); acción que debería ocurrir idealmente desde los diseños curriculares, instruccionales y las capacidades de los docentes (prácticas pedagógicas), para acompañar y validar tales aprendizajes (resultados de

¹ Aquí surge la pregunta ¿qué es el contexto implicado en el aprendizaje significativo? Desde una mirada educativa y pedagógica, se refiere a realidades y situaciones incrustadas en un entorno o ambiente, las cuales se abordan y toman sentido como actos educativos tendientes a aprendizajes con sentido, vivo y experiencial, es decir, un aprendizaje en contexto (Roldán López et al. (2018, p. 15).

aprendizaje). A propósito de necesidades del estudiante, con razón las fuentes escogidas para el presente estudio validaron la importancia de vincular los aprendizajes previos del estudiante al objeto de estudio, mediante diversas estrategias de interacción e interactividad. El docente, pues, reconoce la importancia de la estructura cognitiva diferenciada de su estudiante, mediante el diseño y práctica de diferentes estrategias que facilitan el aprendizaje con sentido (Moreira, 2000). Así las cosas, en educación virtual los conocimientos previos hacen parte de los aprendizajes significativos.

Para entender el aprendizaje significativo, en la modalidad educación virtual, se hace necesario acudir a Ausubel (2000/2002, pp. 25-26), para quien el aprendizaje surge de la capacidad del estudiante de relacionar lo que ya conoce (dotar de sentido) con lo que trata de aprender (contenidos disciplinares/mediaciones, conceptos). De ahí que sea fundamental en la actuación del docente el diseño de estrategias que motiven al estudiante a dar cuenta de experiencias y saberes previos, como se anotó anteriormente.

El aprendizaje significativo, como parte del modelo constructivista, se entiende como fase siguiente o reacción al aprendizaje memorista o enciclopédico, como se infiere del mismo Ausubel (2000/2002, p. 29), porque la cognición de cada persona que aprende es diferente y, en consecuencia, no es admisible con la condición arbitraria y literal de tal aprendizaje memorista. Cabe aquí mencionar que esta concepción de aprendizaje memorista, de Ausubel (2000/2002), se asimila al concepto de *educación bancaria*, referido por Paulo Freire (como se cita en Kaplún, 2002, p. 20), el cual enfatiza en contenidos que necesitan ser transmitidos (enseñanza del docente) y asimilados por el estudiante (adquisición de conocimientos enciclopédicos) de manera memorística. Contrario, en una propuesta educativa que involucre el aprendizaje significativo hay alusión a la comprensión que da seguridades al estudiante para la práctica y valoración metacognitiva de sus resultados de aprendizaje alcanzados.

En el siglo XXI, para la educación en general se insiste en un aprendizaje significativo potenciado, cual aporte a la crisis educativa en un mundo globalizado e hiperconectado. Lo anterior, está implícitamente contenido en el pensamiento del historiador y filósofo Harari (2018), al advertir que lo: “último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos es más información” (p. 287). Esta postura *harariana* es una señal hacia una educación potenciadora de la capacidad analítica y discursiva de las generaciones de estudiantes que hoy están en las

universidades, en que el contexto cuenta para adquirir aprendizajes, aplicando la fórmula de las tres “c” de Harari (2018): pensamiento crítico, colaboración y creatividad. Esta fórmula *harariana* concuerda con la pedagogía para la comprensión en un ambiente virtual de aprendizaje, en el sentido de que quien aprende logre experiencias y aprendizajes útiles a partir de interacciones e interactividades con otros, sin distingos de distancias físicas, como pregona la información y el resultado analítico de la información escogida. Igualmente, esa insistencia se nota en la totalidad de textos y actos administrativos de la Fundación Universitaria Católica del Norte, y muy particularmente en el Proyecto Institucional y Pedagógico de esta Institución (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015).

Es más, se hace necesario imaginar la educación en prospectiva, como un nuevo contrato social; así lo propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). En tal futuro imaginado se aboga por un aprendizaje (significativo) desde pedagogías basadas en la cooperación y la solidaridad, que:

Implican un aprendizaje colaborativo a partir de la resolución de problemas, que sea interdisciplinario e intercultural. De manera que los aprendizajes puedan utilizarse a lo largo de la vida, de acuerdo con las particularidades de cada contexto, edad y nivel educativo. (UNESCO, 2022, p. 52)

Aquí queda claro el componente de aprendizaje descentralizado, que ratifica el rol dinámico del docente, en cuanto está retado a actualizar su praxis pedagógica más allá de la enseñanza o transmisión de información. Lo anterior, porque en la práctica profesional, las situaciones a resolver obedecen a la aleatoriedad, no siendo posible determinar el tipo de problemas que se deberán resolver; así, cada situación se necesita abordar de manera diferente, lo que implica involucrar procesos de pensamiento reflexivo y flexible para llegar a propuestas innovadoras y efectivas mediante la transferencia del conocimiento. Surge entonces la necesidad de llevar al estudiante a escenarios de práctica donde le sea posible la reflexión y la toma de decisiones; Perkins (1999) se refiere así a las prácticas de comprensión: estrategias que permiten al estudiante aplicar el conocimiento para resolver situaciones específicas. En concreto, este presente y el futuro de la educación –entre esta la universitaria– resignifican el aprendizaje significativo en cuanto a vincular situaciones y contextos reales del estudiante al acto educativo,

para que contenidos, prácticas y estrategias pedagógicas logren captar el interés y motivación de quien aprende.

En materia de educación universitaria modalidad virtual, esta creció y se posicionó en el mundo, especialmente a partir de la segunda década de este siglo XXI. A ello contribuyó especialmente la emergencia sanitaria causada por la pandemia COVID-19, porque las aulas universitarias y clases presenciales tuvieron que migrar a espacios de interacción y de enseñanzas-aprendizajes mediados por TIC. Queda claro que las universidades disponen hoy de experiencias significativas, lecciones aprendidas, infraestructuras tecnológicas articuladas en programas y demás servicios educativos mediados por ambientes virtuales. También, que las TIC “nos ha conectado más estrechamente que nunca, pero también está contribuyendo a la fragmentación y las tensiones sociales” (UNESCO, 2022, p. 8) que configuran realidades cuales paradojas del progreso; téngase como ejemplo que la tenencia y acceso o no a las TIC han ampliado las brechas sociales entre personas. Lo anterior, se está refiriendo a la denominada educación virtual, la cual se define, desde la Fundación Universitaria Católica del Norte (2015), como:

La apropiación educomunicativa de las TIC con el fin de que ocurran conocimientos y aprendizajes significativos para la vida. Es una educación sin distancias físicas, aplicada a ambientes de enseñanza-aprendizaje innovadores y retadores que aportan a la formación integral y a la educación de las comunidades. (p. 59)

Igualmente, en coherencia con la anterior definición, se halla la postura del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, de Colombia. En efecto, para este ente oficial, la educación virtual también es educación en línea, que:

Se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio.

En otras palabras, la educación virtual hace referencia a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje. Sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo.

Desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender.

La educación virtual es una modalidad de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. No se trata simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica. (MEN, 2017, párrs. 3, 4, 5, 6)

Cabe aclarar que la educación virtual no es otra educación, sino que recurre a medios, mediadores y mediaciones afines a las tecnologías educativas. Tales recursos tecnológicos, pues, retan a IES, investigadores y docentes a potenciar la imaginación pedagógica en maneras y estrategias innovadoras que permitan actos educativos convertidos en AVA. Dentro de tales retos está la comprensión y práctica del rol mediador del docente como una de las habilidades necesarias de adoptar en la práctica pedagógica. Es más, la complejidad actuante de esta educación virtual y praxis mediadora del docente se parece a la postura de González Bernal (2020, p. 1) sobre comunicación mediada —en este caso mediada por TIC— que da lugar a revitalizar el concepto de audiencia. Esta audiencia hoy es un tema que abarca de forma problemática la codificación y recodificación de las realidades o contextos concretos, y el lenguaje y las formas de interpretación que retan (a estudiantes y docentes cuales audiencias) a innovar maneras de acceso y renovación del conocimiento (González Bernal, 2020).

Con base en todo lo anterior, para la ocurrencia de aprendizajes significativos, desde el enfoque pedagógico característico de una IES promotora de educación modalidad virtual, este requiere involucrar las realidades complejas y contextuales de estudiantes, dado que los prepara para desempeños profesionales reales. Tal actuación da sentido a lo tecnológico, a los objetos de estudios, a la virtualidad como modalidad educativa y a los contextos reales, antes mencionados, de quien aprende, en términos de aprendizajes con sentido para la vida, movilidad y transformación social. De otra parte, los aprendizajes significativos hacen parte de la pedagogía para la comprensión; en tal sentido, se denotan necesidades permanentes de capacitación y actualización docente en estas categorías.

Mediaciones pedagógicas

Pensar en construir medicaciones pedagógicas, que posibiliten alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, implica tener claro que el comprender va más allá de conocer y de ejecutar una serie de tareas para medir con estándares. Para llegar a la comprensión, tendiente al alcance de aprendizajes significativos, necesariamente el estudiante cumple un rol fundamental en el proceso, sus ritmos y estilos de aprendizaje, de manera que pueda llegar a un actuar con responsabilidad y ética.

En el propósito de tales aprendizajes es que encuadra la complejidad actuante en la planeación, producción y actualización de mediaciones pedagógicas apropiadas para AVA. Al tiempo, abre campo a ratificar la perspectiva de la docente investigadora costarricense Giselle León León (2014) al observar las mediaciones pedagógicas de manera más integral y retadora, toda vez que junta docente y tratamiento de contenidos como mediadores pedagógicos intencionados en el acto educativo. En todo caso, una mediación es aquello que media entre dos cosas o personas; aquí se presenta la mediación como vaso comunicante que pretende unir y posibilitar encuentros entre dos situaciones o actores.

Sobre la concepción de mediaciones pedagógicas se han pronunciado varios autores. León León (2014), quien cita a Chacón (2006), refiere que el origen de las mediaciones pedagógicas fue en las corrientes pedagógicas. De ahí, la relación superlativa e intrínseca de las mediaciones pedagógicas con corrientes² y enfoques pedagógicos distintivos de la IES, que no se puede soslayar o evitar a la hora de abordar la realización de mediaciones pedagógicas. Lo anterior, está en coherencia con Ramírez Plasencia y Chávez Aceves (2012, p. 2), quienes habían recomendado la necesidad de actualizar el concepto de mediaciones pedagógicas que, antes del auge de las TIC en educación, se definía como la acción intencional del docente ocupado en el cambio de comportamiento en las interacciones sociales ocurridas; por tanto, abordaron paradigmáticamente el concepto de mediación desde una reflexión psicológica-educativa, para proponer posibles rutas

² Teoría del aprendizaje significativo, de Ausubel y Bruner, y Cognitivismo la teoría socio histórico cultural de Vigotski, con la propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), y la de intervención entre el sujeto y el objeto que postula Piaget; debido a que todos estos autores tienen como eje conductor el proceso de enseñanza-aprendizaje (León León, 2014, pp. 138-139).

de aplicación de mediaciones pedagógicas, que se apoyan en TIC, en el ambiente virtual de aprendizaje.

En relación con la definición de este concepto, bien señalan Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) que la mediación pedagógica teje y construye puentes entre los estudiantes, los conocimientos y el contexto, y permite dotar de sentido la práctica docente (p. 4). A su turno, para Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004) la mediación pedagógica se refiere al “tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 38). Es más, estos autores critican procesos de educación a distancia donde el texto no admite concesión al estudiante-lector (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993, p. 66), porque interesa más la entrega programática del contenido, lo que se parece a la crítica de “educación bancaria” de Freire, mencionada por Kaplún (2002). Esa ausencia, entonces, descarta la interacción del estudiante-lector; es decir, procurar que la mediación pedagógica sea un texto con pretexto para comunicar e interactuar en favor de intereses y aprendizajes esperados en AVA. Así las cosas, la consideración de mediaciones pedagógicas contempla desarrollar la propuesta pedagógica (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993, p. 66), que en los contextos universitarios se refiere a objetivar el enfoque pedagógico respectivo.

Se observa que persiste la percepción de mediaciones pedagógicas como contenidos u otro recurso (audios, videos, imágenes, textos, fotos, infogramas, hipervínculos, etc.) que de manera multimodal abordan un objeto de estudio o tema en AVA. Sin embargo, León-León (2014) alerta que la mediación pedagógica “ha sido adherida al componente disciplina” (p. 137), que permite inferir todavía la poca claridad del concepto en ámbitos educativos, y particularmente en la virtualidad. En efecto, la mediación pedagógica es más integral (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015; León León, 2014), pues se añade el componente del rol mediador del docente.

Con razón Zapata (s.f.) afirma que el docente hace posible la mediación pedagógica entre el conocimiento y el estudiante, en clara alusión al rol mediador en la praxis docente en AVA. En cumplimiento de tal rol mediador, el docente acude a actos comunicativos intencionados como “asesor; motivador; supervisor; guía del proceso de aprendizaje; acompañante; co-aprendiz; investigador y evaluador educativo, entre otros” (León León, 2014, p. 138). En efecto, la mediación emerge como “un campo de reflexión que nos permite replantear la función del docente

en la educación a distancia con base en medios electrónicos” (Ramírez Plascencia & Chávez Aceves, 2012, p. 12). Es más, la mediación, desde Ramírez Plascencia y Chávez Aceves (2012, p. 3), está en la capacidad del estudiante de aprender desde la habilidad de relacionar sus vivencias personales, sociales y contextuales; es decir, aprender para y desde los contextos reales que toman sentido en su pensamiento y cognición actuante.

Una mediación en educación tiene que ser intencional y convenida para que cumpla su propósito educocomunicativo. De ahí que toda mediación pedagógica sea el resultado de una filigrana de procesos y acciones complejas, porque su horizonte es contribuir a la comprensión, habilidades y conocimientos (resultados de aprendizaje) de una disciplina, en un área de conocimiento ofertada en la modalidad educación virtual. La mediación pedagógica representa la intencionalidad de aprendizaje e incluye, además, personas, contenidos, recursos y estrategias, diseñados para tal fin (el aprender); también, involucra un conjunto de estrategias didácticas y de evaluación que permitan evidenciar objetivamente el alcance/logro de resultados de aprendizaje esperados.

En consecuencia, diseñar y elaborar mediaciones pedagógicas que respondan al enfoque pedagógico de cada universidad implica partir de sus postulados o fundamentos (definiciones, principios, métodos, técnicas y herramientas, evaluación, entre otros). Por ejemplo, para el caso de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2015), con su enfoque pedagógico característico de pedagogía para la comprensión, las estrategias didácticas corresponden con los desempeños de comprensión, lo que sugiere un diseño de actividades que posibilite al estudiante la aplicación del conocimiento y prácticas en contextos reales o simulados. Para Perkins (1999), explicar, justificar, y transferir el conocimiento, más allá de la habilidad rutinaria, son estrategias que posibilitan el logro de las comprensiones y, de manera consecuente, los resultados de aprendizaje; así, la solución de problemas, el establecimiento de analogías, las explicaciones, entre otras estrategias, son evidencias del logro de la comprensión.

En concreto, la mediación pedagógica, implicada en el ejemplo anterior, induce expresamente al estudiante a utilizar de manera reflexiva y asertiva los conocimientos para proponer soluciones a situaciones inéditas, lo que es consecuente con los principios, valores, fundamentos, métodos y estrategias para AVA, expresos en enfoques como el de pedagogía para la comprensión. Así pues, el concepto de mediación pedagógica es superlativo en procesos de

educación a distancia, la virtualidad entre esta, porque son los textos, contextos, personas mediadoras y otros recursos (escogidos e intencionados para obrar en aprendizajes) que se ponen pedagógicamente ante el estudiante para alcanzar los logros de aprendizaje.

En síntesis, la mediación pedagógica encuadra con el paradigma cognitivo³ en el sentido de que una mediación son actos de instrucción (orientación) para la actuación del estudiante, quien está retado a demostrar el logro de aprendizajes significativos o resultados de aprendizaje. Es aquí donde toman relevancia las actividades de evaluación/aprendizaje como verdaderas mediaciones pedagógicas que objetiven o dinamicen el enfoque pedagógico de una IES. Es más, en la virtualidad el desarrollo humano (aprendizaje) ocurre cuando el sujeto interactúa con su realidad o contextos reales, a través de mediadores (lenguaje, medios/canales TIC) necesarios para esa interacción en un AVA. Así pues, la mediación acude al lenguaje y las herramientas para la interacción. De ahí la importancia de *pedagogizar o didactizar* los medios, recursos y utilidades disponibles en las TIC para que sirvan en la conformación de verdaderos ambientes de aprendizajes que dejen aprender.

Para finalizar esta reflexión de la mediación pedagógica, hay que decir que es todavía más compleja en la educación modalidad virtual, porque trasciende el contenido como tal. Implica también la puesta en escena de habilidades comunicativas, del saber disciplinar, del dinamismo y creatividad del docente para “enamorar” al estudiante en la comprensión, como resultado de aprendizaje del objeto de estudio para la actuación o acción en contextos reales.

Diseño instruccional

Cuando se hace referencia al diseño instruccional, se habla de la planificación de los procesos educativos y la elaboración de los materiales que facilitan dicho proceso. Para Serrano González-Tejero y Ponds Parra (2008), el diseño instruccional incluye la construcción de materiales, guiones y planes que van a utilizarse como materiales educativos y que resultan tras la

³ Quien acuña el concepto de mediación es Vygotsky, desde el campo de la psicología, que resalta las acciones/actividades mentales de quien aprende “tales como la percepción, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas, la representación del conocimiento, y la memoria” (Arancibia et al., 1999, pp. 75-76; como se cita en Ramírez Plasencia & Chávez Aceves, 2012, p. 4).

aplicación de estándares; en la misma línea, Castillo de Flores (2003) y Esteller y Medina (2009) hablan del diseño instruccional como una metodología orientada a planificar la enseñanza, que finalmente permite lograr materiales educativos acordes con las necesidades particulares; por su parte, Benítez Lima (2010) hace énfasis en que el diseño instruccional inicia con el análisis de las necesidades y va hasta la puesta en marcha de los materiales educativos y, a la vez, introduce un aspecto que es fundamental en los diseños: es necesario considerar la modalidad educativa para la que se diseña, entendiendo que en los ambientes virtuales se complejiza el proceso, pues los materiales educativos tienen requerimientos específicos. Los datos analizados del presente estudio permiten afirmar que el diseño instruccional es el método de realización y actualización de mediaciones pedagógicas apropiadas y pertinentes para la educación virtual.

El diseño instruccional trasciende la presentación de contenidos, contempla además el diseño de actividades y las estrategias de evaluación que posibilitan y garantizan el logro de los resultados de aprendizaje; para la educación virtual es posible y necesario lograr recursos educativos flexibles y “a la medida”, considerando las necesidades de los estudiantes y que cuenten con la calidad que motive y apoye el logro de los objetivos (Gil Mateos et al., 2021); Prado-Rodríguez (2021) habla del diseño instruccional como respuesta a los cambios que se vienen presentando en la educación y lo reconoce como una forma de lograr calidad en los cursos virtuales. Inciarte Rodríguez (2009) afirma que el diseño instruccional se convierte en la guía que orienta hacia el logro de los aprendizajes y resultados, y este se rige por las necesidades y contextos de los estudiantes; según Martínez (2006) el diseño instruccional supera la simple entrega de información, considerando si esta tiene relación con las particularidades de los contextos y las necesidades de aprendizaje. También, Santamaría-Muñoz (2022) propone que los materiales educativos deben responder a los diversos tipos de aprendizaje y estar diseñados para que el estudiante pueda resolver problemas propios de su profesión, favoreciendo la autonomía.

Para Martínez Rodríguez (2009) el diseño instruccional tiene como objetivo organizar la enseñanza y el aprendizaje; máxime en la educación virtual, donde se potencia la autonomía de los estudiantes y se ofrece una orientación muy clara para el proceso de aprender. Es claro que la educación tiene como propósito formar individuos competentes, capaces de resolver problemas y mejorar las condiciones de vida de las comunidades; en este sentido, Mendoza Moreira (2008)

destaca el papel del diseño instruccional como facilitador del logro de los resultados de aprendizaje.

El diseño instruccional en la educación virtual es un elemento fundamental para el aprendizaje, porque contempla la planificación de todas las actividades que se llevan a cabo en un curso; se trata de aplicar diferentes estrategias para cada uno de los componentes, atendiendo los referentes propios de los enfoques y teorías de aprendizaje de cada institución. Centeno Alayón (2016) afirma que el diseño instruccional permite la utilización de diferentes estrategias educativas, de acuerdo con los ámbitos y situaciones en que se pretenda utilizar el recurso educativo. La sincronía entre los enfoques pedagógicos de las IES y el diseño instruccional (que de alguna forma delimita la praxis docente) es determinante para el logro de los resultados de aprendizaje; esa concordancia se necesita ver reflejada en el diseño instruccional, que es en última instancia la principal herramienta para que el estudiante pueda aprender y desempeñarse profesionalmente conforme con los postulados institucionales.

Para Rey Gómez et al. (2003), en la educación virtual, el diseño instruccional tiene como objetivo producir materiales a la medida que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y faciliten la mediación entre los docentes y los estudiantes, además de ofrecer actividades que potencien el desarrollo de las habilidades que se pretenden. Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) destacan que, en la educación virtual, no basta con construir los materiales de estudio, sino que es necesario hacer un seguimiento al uso que los estudiantes y docentes hacen de él y el nivel de logro de los resultados de aprendizaje; con lo anterior, es posible determinar de alguna manera la efectividad del diseño instruccional que se ha aplicado, hacia la optimización del aprendizaje en los entornos virtuales.

Desde el diseño instruccional el centro es el estudiante y su aprendizaje, y no la entrega de información, lo que implica necesariamente cambios tanto en la presentación de los contenidos como en el diseño de las actividades, y en la forma de valorar los resultados; en este punto, se puede afirmar que la característica principal de los diseños instruccionales es que los resultados de aprendizaje o competencias deben ser el foco principal y todas las estrategias pedagógicas orientarse a facilitar el logro de esos resultados. En esta línea, Monreal Gimeno y Terrón Caro (2010) expone que los contenidos pierden el protagonismo en los diseños instruccionales, de manera que pueda tomar fuerza el aprendizaje.

En resumen, hay que dejar atrás la simple memorización y dominio cognitivo, y eso significa replantear los modelos instruccionales y orientarlos hacia las propuestas de actividades que verdaderamente potencien el desarrollo de comprensiones y el aprendizaje significativo. Llegar a la comprensión, implica practicar, desarrollar actividades que estimulen el pensamiento, el análisis, así como la toma de decisiones acertadas en situaciones nuevas para el estudiante; las actividades requieren pensarse y plantearse para que el estudiante pueda trascender el hacer y tener claro lo que se logra con la realización de las tareas, lo que implica un actuar reflexivo que posibilite la utilización del conocimiento en cualquier contexto. Gardner y Boix-Mansilla (1994) hablan de la necesidad de utilizar el conocimiento en situaciones nuevas, recomiendan la solución de problemas, el desarrollo de proyectos y, a la vez, hacen referencia a impactar los entornos de los estudiantes. Para Pogré (2007), diferenciar, relatar, organizar, analizar se constituyen en evidencias del logro de las comprensiones.

Londoño-Giraldo (2013) argumenta que el diseño instruccional tiene entre sus fines: facilitar la entrega de evidencias que posibiliten al estudiante demostrar que ha logrado las competencias, o resultados de aprendizaje, sin descuidar la parte cognitiva. Las autoras hacen énfasis en la propuesta de actividades que permitan al estudiante practicar, experimentar, equivocarse y aprender; estar dirigidas a facilitar escenarios de práctica donde el estudiante aplique los conocimientos y el diseño de ellas, se enfoca en la propuesta de problemas y situaciones que pongan a prueba la adquisición de las habilidades. Lo anterior, es consecuente con los postulados de la pedagogía para la comprensión, que reconoce el logro de los aprendizajes y las competencias a partir de la experimentación, la reflexión y la aplicación crítica del conocimiento. Entonces, un diseño instruccional que favorezca el aprendizaje debe partir de los resultados de aprendizaje programados; así, la entrega de evidencias hace posible determinar el desarrollo del proceso, los desempeños logrados y el seguimiento permanente que conduce a la valoración.

Acorde con lo que pretende el ente regulador del sistema de educación en Colombia cuando se refiere a los resultados de aprendizaje (MEN, 2019), es necesario, entonces, que las instituciones educativas en sus diseños instruccionales, orientados desde los enfoques pedagógicos, dirijan los esfuerzos hacia el logro de los desempeños que se enuncian en los perfiles y los diseños curriculares. Solo de esta manera se evidencia la efectividad de los modelos y enfoques seleccionados por las instituciones; para lograr este propósito es necesario articular tanto

las actividades y la valoración de estas, considerando los enfoques pedagógicos de las instituciones.

Londoño-Giraldo et al. (2020) abordan el tema de la valoración de los aprendizajes, proponiendo una valoración continua donde el estudiante se pueda dar cuenta de los resultados obtenidos y las dificultades, y, a su vez, el docente pueda replantear estrategias, en pro del logro de las comprensiones. La propuesta de actividades de aprendizaje, en el diseño instruccional, lleva implícita la forma de valorar, de manera que sea correspondiente con lo que se pretende lograr y los ambientes y escenarios de aprendizaje que se proponen; en este punto se enfatiza en la articulación entre las actividades de aprendizaje y la forma cómo se realiza la valoración.

De la realimentación de aprendizajes

El desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad de reconocer los logros y las dificultades que enfrenta en el proceso de aprender, hacen parte del diseño instruccional, porque en él se contemplan diferentes estrategias para aprender y valorar; en este sentido, la realimentación cobra un papel importante en la mediación. La realimentación es una forma de mediación pedagógica, como emergió de la información analizada. Manifiesta Moliner (2007, p. 2583) que la realimentación es la acción de enviar información desde un punto de un proceso hacia el principio de este, para regularlo. Entre tanto, en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española [RAE], 2014) este término se define como el efecto retroactivo de un proceso sobre la fuente que lo origina. Como se nota, el fin de la realimentación es el retorno de información. En el campo educativo, Restrepo Gómez et al. (2009) indican que la realimentación consiste en que el docente ofrezca información al estudiante sobre el desempeño para corregir o mejorar su actuación. En esta misma línea, Puerta Gil y Sánchez Ceballos (2012) manifiestan que la realimentación es un proceso formativo y de interacción mediado por una serie de estrategias de comunicación que tienen como fin afianzar el aprendizaje del estudiante.

En relación con lo anterior, es importante señalar que, en la actualidad, el interés por estudiar la realimentación ha incrementado. En este sentido, Canabal y Margalef (2017) indican que la realimentación cumple la función de contribuir a la corrección de errores o “señalar aciertos con el fin de orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior” (p. 151). En

Díaz López (2018) se adiciona que la realimentación provee al estudiante de información pertinente para la “reflexión sobre sus actos y le permita llegar a las metas y los objetivos trazados, corrigiendo errores” (p. 149). En síntesis, se puede afirmar que la realimentación es un acto comunicativo entre estudiante y docente para potenciar el aprendizaje del primero.

De la praxis del docente mediador del aprendizaje

Dice Moliner (2007) que la práctica es la “realización de un trabajo o ejercicio con continuidad o repetidamente” (p. 2369) y praxis significa “ejercicio, costumbre, hábito” (p. 2370). Por su parte, Gómez de Silva (1998) define práctica como “ejercicio repetido de un arte o facultad [...] uso continuado, acción habitual” (p. 557). Para la Real Academia Española (2014), práctica tiene el sentido de “uso continuado, costumbre o estilo de algo [...] modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones”. Como se puede notar, el término práctica, como sustantivo, significa hacer continuo. En el escenario educativo se relaciona con modo o método que observa alguien en sus acciones. A lo anterior, Madueño et al. (2014) señalan que la práctica docente consiste en poner en escena un conjunto de ideas, reglas, conductas, normas, valores, lo que beneficia al docente para obtener su propio estilo y modo de actuar en consecuencia con sus principios. Estas voces autorizadas y su articulación con los datos analizados, en estudio que dio origen a este texto reflexivo, permiten expresar que la práctica docente hace parte de toda mediación pedagógica, en el entendido de que se está ante un acto comunicativo responsable e intencional que es, al tiempo, acto educativo.

En términos generales, la práctica docente, como señala Fierro et al. (2000, como se cita en Cañedo Ortiz & Figueroa Rubalcava, 2013), es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el acto educativo” (p. 2). Entre tanto, Gutiérrez-Giraldo y López-Isaza (2011, p. 8) confieren una función mediadora del docente en la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos, como actos comunicativos intencionados y motivados. Desde esta mirada, la práctica docente implica una dimensión personal que invita a la reflexión constante del modo y acciones propias de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Se puede decir, por tanto, que la práctica docente es una acción continúa, un hábito y costumbre de cómo enseña y posibilita

aprendizajes el docente al estudiante; ella se constituye y orienta los modos, maneras y métodos como el docente pone en escena su acto educativo. Gamarra-Ccanre (2021) habla del papel del docente en la generación de innovación en los estudiantes y el rol que asume este para enfrentar los cambios, la llegada de nuevas modalidades de enseñanza, el manejo de procedimientos, estrategias y la integración de la tecnología de manera efectiva al proceso educativo. Para Calderón-Meléndez (2020), por su lado, la praxis docente idealmente se enmarca en el cambio de metodologías y estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje en estos tiempos de cambio.

En consecuencia, en la educación virtual, la praxis docente se orienta por los enfoques y modelos pedagógicos institucionales, que finalmente se “condensan” en el diseño instruccional. De ahí la importancia de construir materiales educativos que potencien el aprendizaje y se desliguen de la mera memorización de información presente en los contenidos, ofreciendo herramientas e insumos, tanto para estudiantes como para docentes, que permitan facilitar los procesos de aprendizaje para que estos se desarrollen con transparencia y con base en los resultados planeados. Así, la praxis docente demanda articularse con los enfoques y modelos pedagógicos adoptados por la institución y con el diseño instruccional, de manera que impacte e incida en el logro de los resultados de aprendizaje.

Lograr una praxis acorde con la modalidad educativa virtual y que potencie el logro de los resultados de aprendizaje solo es posible si, además de las competencias pedagógicas y comunicativas, el docente cuenta con las competencias digitales que le permitan la producción y diseño de estrategias pedagógicas que vayan más allá del simple uso de la tecnología (Tejada Fernández & Pozos Pérez 2018).

Resultados de aprendizaje

El Ministerio de Educación en Colombia (MEN), mediante el Decreto 1330 de 2020, establece una relación directa entre la calidad en la educación y los resultados académicos, entendidos como la declaración expresa de lo que se pretende que el estudiante aprenda en cada una de las fases del programa. En este sentido, desde el diseño curricular, las instituciones tienen definidos los resultados de aprendizaje y deben garantizar que el proceso educativo se dirija al logro de ellos. En la educación virtual, el diseño instruccional se constituye como el vehículo que

permite “operacionalizar” los modelos y enfoques pedagógicos, de manera que se priorice el logro de los resultados de aprendizaje descritos y no la presentación de contenidos y el diseño gráfico de estos, respondiendo así a los requerimientos del MEN. En la información analizada se evidenciaron ajustes hacia los resultados de aprendizaje, en cumplimiento del marco normativo del ente estatal que vigila y regula educación superior en Colombia.

Respecto al logro de los resultados de aprendizaje y las estrategias que se pueden utilizar, Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz (2021) hacen referencia a las metodologías activas de aprendizaje, resaltando que cuando se utilizan, el centro es el estudiante y el desarrollo de la autonomía mediante procesos de reflexión y solución de problemas, lo que supone cambios en los enfoques pedagógicos. Los mismos autores indican que para la valoración de los aprendizajes, la evaluación debe ser coherente con los resultados de aprendizaje y la metodología que se haya empleado para lograrlos; de la misma manera, recomiendan la implementación de una evaluación continua, de forma que el estudiante pueda resolver las situaciones de manera creativa, crítica, reflexiva e innovadora y, con ello, el logro de los resultados de aprendizaje.

En este orden de ideas, Beltrán Llera (2003) comparte que se “aprecia una estrecha relación entre rendimiento académico alto y estrategias de aprendizaje (...), principalmente cuando las estrategias empleadas son la elaboración y la organización” (p. 71). En este sentido, se hace evidente la necesidad de mantener una coherencia constante entre las estrategias y los resultados de aprendizaje, en este proceso que parte de la universidad, y la forma como esta puede encontrar ese punto de equilibrio entre ambos, identificando la calidad del aprendizaje y, en gran medida, las causas del rendimiento, de manera que se favorezca en el estudiante un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Al comienzo de este texto reflexivo se formuló el planteamiento de que los enfoques pedagógicos en la educación virtual, articulados con el diseño instruccional, se concretan en tipologías de mediaciones pedagógicas para la potenciación de resultados de aprendizaje significativos en contextos reales. En consideración con lo anterior, las conclusiones que se presentan ofrecen un contenido explicativo al planteamiento antes mencionado:

Para un aprendizaje significativo, aplicable a la educación modalidad virtual, son fundamentales procesos que den aplicabilidad al enfoque pedagógico que caracteriza a una IES. Ello comienza con identificar las necesidades de los estudiantes objetivados en los diseños curriculares, instruccionales y las prácticas pedagógicas de los docentes.

Los contenidos y demás recursos educativos, considerados mediaciones pedagógicas, demandan visibilizar el enfoque pedagógico que caracteriza a una IES que oferta educación virtual. De manera que los departamentos de diseño instruccional tienen la responsabilidad de hacer tangible dicha postura pedagógica, desde apuestas y propuestas creativas e innovadoras que, en todo caso, apoyen y faciliten el logro de resultados de aprendizaje de sus estudiantes, articulándose de manera intencional con los enfoques y modelos pedagógicos adoptados por la IES.

El tema de las mediaciones pedagógicas para AVA contempla desarrollar la propuesta pedagógica, que en los contextos universitarios se refiere a objetivar el enfoque pedagógico respectivo.

La comprensión para la *didactización* del enfoque pedagógico de una IES, que oferta educación modalidad virtual, pasa necesariamente por procesos de capacitación/alfabetización de las personas involucradas. Estas son el talento humano de los departamentos de diseño instruccional, y los docentes y/o expertos temáticos.

El estudiante siempre debe ser el eje principal en los procesos educativos, y aún más en la educación virtual donde se hace evidente la necesidad de desarrollar hábitos de autonomía; aquí el estudiante es quien asume su ruta de aprendizaje, realizando por sí mismo aquellas tareas y actividades propias del que hacer educativo. El docente en su praxis es una guía que proporciona herramientas, las cuales parten desde el *diseño de actividades* dirigidas a facilitar espacios de práctica en los que el estudiante pueda aplicar los conocimientos, enfocándolo a la solución de problemas, donde se pone a prueba la adquisición de las habilidades y, por ende, hacia el logro de los resultados de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje son un reto para la universidad y, en especial, para los docentes, en el planteamiento de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje. También, en el papel de crear un ambiente propicio para el aprendizaje continuo, dinámico, dialógico y participativo que involucre a los estudiantes, de tal manera que estos formen parte permanente en el proceso de su aprendizaje de forma integral, ofreciéndoles criterios claros que faciliten la toma

de decisiones; y, a su vez, proyectar acciones de mejoramiento, con el fin de lograr unos resultados de aprendizaje de acuerdo con su nivel de desempeño.

El diseño instruccional debe corresponder totalmente con los principios y postulados pedagógicos de los modelos y enfoques pedagógicos institucionales; en él convergen las teorías, las metas, el nivel educativo, las necesidades de los estudiantes, la modalidad, el contexto y la misma praxis docente, todo articulado en función del logro de los resultados de aprendizaje.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020, enero-abril). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Andréu Abela, J. (2018). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
<https://bit.ly/2RAH9QZ>
- Aparicio-Gómez, O.-Y., & Ostos-Ortiz, O.-L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2000).
- Beltrán Llera, J. A. (2003, septiembre- diciembre). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55-73.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67023/008200430073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benítez Lima, M. G. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, (1), 1-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302838>
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010, enero-marzo). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009

Calderón-Meléndez, A. (2020, julio-diciembre). Elementos clave de la virtualidad en la educación superior. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 80- 104.
<https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.3322>

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Cañedo Ortiz, T., & Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es

Castillo de Flores, B. (2003). *Aplicando el diseño instruccional en el desarrollo e implementación de cursos en línea en bases de datos*. Reposital Material educativo.
<https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/2031?show=full>

Centeno Alayón, P. (2016). Una experiencia de estandarización utilizando el modelo ADDIE en la elaboración de guías temáticas. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 1-14.
<https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.25755>

Díaz López, M. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=es

Esteller, L., & Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 3(1), 57-70.
<https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol3n1/art5.pdf>

Figueroa-Iberico, A. M. (2020, agosto-octubre). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401.
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>

Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2015). *Proyecto Institucional y Pedagógico. Educación Virtual con Sentido Humano*. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Gamarra-Ccanre, F. (2021). M-Learning una oportunidad para el sistema educativo. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 998-1019.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2195>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding Within and Across the Disciplines [Enseñanza para la comprensión dentro y a través de las disciplinas]. *Educational Leadership*, 51, 14-18.
https://www.researchgate.net/publication/234725768_Teaching_for_Understanding_With_in_and_Across_the_Disciplines
- Gil Mateos, J., García Martínez, A., & Atiaja Atiaja, N. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual. *Revista Científica Ecociencia*, 8, 65-78.
<https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601>
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- González Bernal, M. I. (2020). La comunicación se genera en el diálogo de la cultura. Reflexiones sobre el concepto de audiencia en el pensamiento de Sergio Roncallo-Dow. *Palabra Clave*, 23(supl.), 1-16. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.s.4>
- Gutiérrez-Giraldo, M. C., & López-Isaza, G. A. (2011). La interactividad en la construcción del conocimiento escolar. *INNOVAR*, 21(41), 5-17.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/35366/35729>
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1993). La mediación pedagógica. En F. Gutiérrez Pérez & D. Prieto Castillo, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (2ª Ed., pp. 65-132). Radio Nederland Training Centre; Universidad de San Carlos Guatemala.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2004). *La mediación pedagógica* (10ª Ed.). Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA-.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- Inciarte Rodríguez, M. (2009). Diseño instruccional por competencias para administrar unidades curriculares virtualizadas. *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 2(6), 5-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287600>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- León León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580842>
- Loaiza-Aguirre, M. I., & Andrade-Abarca, P. S. (2021, mayo-agosto). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Londoño-Giraldo, E. P. (2013). Diseño instruccional para programas por competencias. En A. A. Sánchez Upegui (Ed.), *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria* (pp.59-78). Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/disenoinstruccional-UCN-pdf.pdf>
- Londoño-Giraldo, E. P., Gutierrez, D., & Ahumada de la Rosa, V. (2020). La enseñanza para la comprensión, un enfoque pedagógico basado en competencias. En A. Guzmán Rincón, L. I. Valencia Quecano & C. A. Puerta Gil (Comps.), *Nuevas realidades de las ciencias económicas, sociales y administrativas* (pp. 87-98). Corporación Universitaria de Asturias; Fundación Universitaria Católica del Norte. http://uniasturias.edu.co/SUMMA/pdf/nuevas_realidades_ciencias_sociales.pdf
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. B. Echeverría, M. T. Fernández, E. Ochoa & D. Y. Ramos (Eds.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). Pearson Educación.
- Martínez Rodríguez, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 9(10), 104-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>

- Martínez, J. (2006). *E-learning en blanco y negro*. Área RH. http://www.arearh.com/formacion/elearning_bn.htm
- Mendoza Moreira, F. S. (2008) *Diseño instruccional por competencias humanas globalizadas: calidad, currículo y diseño instruccional en educación a distancia* [sesión de Congreso]. I Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. EduQ@2008. https://www.researchgate.net/publication/341521285_Disenio_Instruccional_por_Competicencias_Humanas_Globalizadas
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. J-Z. Gredos.
- Monreal Gimeno, C., & Terrón Caro, M. T. (2010). Evaluación de competencias en la doble titulación de Trabajo Social y Educación Social. Una experiencia interdisciplinar. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 158-170. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4015012.pdf>
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.
- Muñoz Rojas, H. A. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis y Saber*, 7(13), 198-216. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477248173009/477248173009.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (L. Berdejo, Trad.). UNESCO – Fundación SM.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 4-15). Editorial Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf
- Pogré, P. (2007, enero-abril). ¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? *Revista Diálogo Educativo*, 7(20), 25-32. https://www.researchgate.net/publication/321280170_COMO_ENSEÑAR_PARA_QUE_LOS_ESTUDIANTES_COMPRENDAN

- Prado-Rodríguez, A. B. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 4-20. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Presidencia de la República de Colombia. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?noredirect=1>
- Puerta Gil, C. A., & Sánchez Ceballos, L. M. (2012). Dinámica de la realimentación en ambientes virtuales: perspectivas lingüística y formativa. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil & L. M. Sánchez Ceballos, *Estrategias para la interacción virtual en contextos educativos y de teletrabajo* (pp. 190-204). Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/libro-estrategias-la-interaccion-virtual-teletrabajo.pdf>
- Ramírez Plasencia, D., & Chávez Aceves, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a4.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Realimentación*. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/retroalimentaci%C3%B3n>
- Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E., & Londoño Giraldo, E. (2009). *Situación actual de la investigación y la práctica discursiva sobre la evaluación de aprendizajes e-learning en la educación superior*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Rey Gómez, R., Barbosa Chacón, J. W., & Gómez Mantilla, G. (2003). Evaluación de materiales escritos de autoaprendizaje para educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 6(2), 56–75. <https://doi.org/10.5944/ried.6.2.1096>
- Roldán López, N. D. (2006). Ambientes virtuales de aprendizaje (AVAS): ¿Cómo quieren aprender los estudiantes? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (19). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/185>
- Roldán López, N. D., Puerta Gil, C. A., Medina Herrera, M. A., & Lemos Rozo, A. Y. (2018). *Implicaciones de los elementos relacionales en el aprendizaje en la educación superior desde las dinámicas del contexto, el sentido de la cercanía, las capacidades y las narrativas visuales* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de La Salle.

- Romero Ramírez, R. (s.f.). Teorías y Saberes en Educación. Bloque II: el acto educativo. *Maestría en Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Centro Regional de Educación Superior Paulo Freire.
- Rugeles-Contreras, P. A., Mora-González, B., & Metaute-Paniagua, P. M. (2015, julio-diciembre). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista Investigación*, 12(2), 132-138.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200014
- Santamaría-Muñoz, J. (2022). Consideraciones didácticas, tecnológicas y comunicacionales para el diseño de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje. *Cátedra*, 5(1), 80-105.
<https://doi.org/10.29166/CATEDRA.V5I1.3447>
- Serrano González-Tejero, J. M., & Ponds Parra, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a2.pdf>
- Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51.
https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620/pdf_60
- Zapata, M. (s.f.). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Aprende en línea, UdeA.