



LA ENSEÑANZA VIRTUAL



Socialización de experiencias
en la formación en Diseño

John K. Arismendy Escobar
Claudia Elena Zuluaga Idárraga
Alejandro Mesa Moreno
Jenny Mercedes Osorio Chica





Arismendy Escobar, John K.

LA ENSEÑANZA VIRTUAL. Socialización de experiencias en la formación en Diseño / John K Arismendy Escobar, [...et al.]. - 1a. ed. - Medellín: Corporación Universitaria Remington, 2021
143 p.

1. Educación virtual. 2. Tecnología educativa. 3. Enseñanza con ayuda de computadores. 4. Educación por Internet. 5. Enseñanza audiovisual. 6. Deserción escolar. 7. Corporación Universitaria Remington. I. Arismendy Escobar, John K.
II. Tít.

CDD: 371.334 / Ar714

DOI: <https://doi.org/10.22209/9789585379701>

La enseñanza virtual. Socialización de experiencias en la formación en Diseño

© Corporación Universitaria Remington

Primera edición, noviembre de 2021

ISBN Pdf 978-958-53797-0-1

ISBN impreso 978-958-53218-9-2

Autores

John K. Arismendy Escobar

Claudia Elena Zuluaga Idárraga

Alejandro Mesa Moreno

Jenny Mercedes Osorio Chica

Carlos Andrés Roldán Sánchez. *Editor jefe*

Viviana Díaz. *Coordinadora de procesos editoriales*

Mauricio Morales C. *Diseño, diagramación*

e ilustración de portada

Juan David Villa Rodríguez. *Corrector de textos*

Fondo Editorial Remington

fondo.editorial@uniremington.edu.co

Calle 51 nro. 51-27, Edificio Uniremington

Telefax: (604) 3221000, extensión 5401

Medellín, Colombia

Este libro es producto del proyecto de investigación titulado «Dificultades de la permanencia estudiantil y la importancia del acompañamiento en la virtualidad», de la Facultad de Diseño de Uniremington.

Nota legal

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington; por lo tanto, son responsabilidad de los autores las citas realizadas y de la originalidad de su obra. En consecuencia; la Corporación Universitaria Remington no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.





Agradecimientos y créditos


A la Corporación Universitaria Remington (Uniremington) y a la Vicerrectoría de Investigaciones por auspiciar esta obra y, así, fomentar la construcción de reflexiones para generar un impacto positivo en la academia que favorezca el crecimiento intelectual de la sociedad.

Al director de la Facultad de Diseño de Uniremington, Mario Alejandro Palacios Hoyos, por facilitar los procesos de elaboración de este material y por su valioso acompañamiento como asesor en la gestación del mismo.

A todos y cada uno de los coautores de este libro, quienes con su dedicación y compromiso aportan un valioso recurso intelectual.

A todos aquellos involucrados directa e indirectamente en el proyecto de investigación y en la adquisición de una experiencia enriquecedora sobre la enseñanza en virtualidad.

Por último, agradecimientos especiales a la coinvestigadora del proyecto, la docente Billy Johanna Osorio, al doctor Juan Diego López Medina, por su asesoría y apoyo en la construcción metodológica de la obra, y a Jesús Octavio Toro Chica, director de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y estudioso del fomento a la permanencia estudiantil, por incentivar animosamente la consecución del proyecto y posteriormente la construcción de este texto. Señor Octavio, es usted un académico digno de admirar.





Autores

John K. Arismendy Escobar

Diseñador Gráfico, egresado de Uniremington de Medellín, quien lideró el proyecto de investigación “Dificultades de la permanencia estudiantil y la Importancia del acompañamiento en la virtualidad”, de la Facultad de Diseño de Uniremington; con este proyecto fue ponente en el IX Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, en la Universidad de Palermo, Buenos Aires, de la conferencia titulada “Metodología de la enseñanza del Diseño virtual”. Docente investigador en Artes, Arquitectura y Diseño, con experiencia en formación docente en ambientes virtuales de aprendizaje. Experto temático en la construcción de contenidos para educación virtual y Consejero Académico en programas en la misma modalidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-6678>

Contacto: rollografico@gmail.com

Claudia Elena Zuluaga Idárraga

Licenciada en Educación en Artes Plásticas y magíster en Artes de la Universidad de Antioquia. Mejor egresada de dicha licenciatura (2011). Docente de Uniremington, Corporación Universitaria Minuto de Dios y Corporación Universitaria Americana. Se ha desempeñado en áreas como Diseño Gráfico Publicitario, Licenciatura en Educación Artística y Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fundadora y coordinadora del Semillero de Investigación en Creación Visual de la Facultad de Diseño de Uniremington (2019). Miembro del grupo de investigación Asimétrico, de la misma facultad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-2150>

Contacto: clauz0187@gmail.com





Alejandro Mesa Moreno

Tecnólogo en Producción de Televisión del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín. Comunicador audiovisual y multimedial de la Universidad de Antioquia. Magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación de la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de planta de Uniremington y coordinador de investigación de la Facultad de Diseño.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6501-2393>

Contacto: alejandromexa@gmail.com

Jenny Mercedes Osorio Chica

Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, especialista y magíster en Informática Educativa de la de la Universidad de Santander. Docente tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación de Colombia. Docente virtual de la Facultad de Ciencias de Ingenierías de Uniremington. Recibió el Escudo Ana Madrid Arango Plata otorgado por la Secretaría de Educación de Medellín (2016) por ser integrante del equipo de gestión de calidad de la Institución Educativa Tulio Ospina, ganadora del Premio a la Calidad en dicho año.

Contacto: yosorio1609tutora@gmail.com





Tabla de contenido

Introducción	10
Presentación	13
Materiales y métodos.....	14
Resultados, discusión y conclusiones	18

Capítulo I

El aula virtual como potenciador de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.....	20
John K. Arismendy Escobar	

Capítulo II

WhatsApp como facilitador del aula virtual	50
John K. Arismendy Escobar	

Capítulo III

Formación en cultura visual en los procesos de Diseño Gráfico Publicitario	73
Claudia Elena Zuluaga Idárraga	

Capítulo IV

El video educativo como facilitador del aprendizaje	105
Alejandro Mesa Moreno	

Capítulo V

La deserción estudiantil: el “coco” de la modalidad virtual	122
Jenny Mercedes Osorio Chica	

Referencias bibliográficas	136
----------------------------------	-----



Lista de Tablas

Tabla 1. Cálculo del tamaño de la muestra para la encuesta.....	17
Tabla 2. Los tres modelos de educación.	32
Tabla 3. Factores clave del cambio de paradigma.	38
Tabla 4. Tarea: Unidad 2. Historia del diseño.	81
Tabla 5. Tarea: Unidad 3. Historia del diseño. Exposición video.....	82
Tabla 6. Tarea: Unidad 3. Competencias básicas. Lectura y diagramación.....	84
Tabla 7. Selección de la información.	119
Tabla 8. Estructura de los videos.	119
Tabla 9. Protocolo de producción.	120

Lista de Figuras

Figura 1. ¿Cuál es su género?	16
Figura 2. ¿Cuál es su departamento de residencia?.....	16
Figura 3. Afirmación: “El estudio en modalidad virtual permite obtener un aprendizaje significativo a través de los nuevos medios de comunicación”.....	23
Figura 4. Afirmación: “El sistema de educación tradicional aparta al estudiante de la inmensa diversidad de la vida al limitar el aula de clases a personas de la misma edad y estrato socioeconómico”.....	29
Figura 5. Afirmación: “El sistema de educación tradicional limita las posibilidades de que el estudiante aprenda según su propio ritmo e interés”.....	30
Figura 6. Afirmación: “El sistema de educación tradicional tiene como debilidad la falta de acompañamiento por parte del profesor”.....	30
Figura 7. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas académicos”.....	33
Figura 8. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas administrativos”.....	34
Figura 9. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas de soporte técnico”.....	34



Figura 10. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas personales”.....	35
Figura 11. Afirmación: “El estudio en modalidad virtual es una gran oportunidad para potenciar los modelos del sistema de educación tradicional”.....	37
Figura 12. Pregunta: “¿Cuál es el espacio virtual que considera más funcional a la hora de compartir contenidos con tutores y compañeros?”.....	54
Figura 13. Afirmación: “Según su experiencia en virtualidad, se puede afirmar que WhatsApp es un distractor que presenta el riesgo de reducir el interés por el estudio”.....	56
Figura 14. Afirmación: “Según su experiencia en virtualidad, se puede afirmar que WhatsApp es el canal de mensajería instantánea que usted prefiere para todo tipo de interacción con otras personas en internet”.....	57
Figura 15. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe tener conocimiento absoluto (administrativo, financiero, académico) que le permita responder con precisión absolutamente cualquier inquietud”.....	60
Figura 16. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe centrarse netamente en lo académico, mostrando experticia únicamente en la temática de clase, ignorando las demás inquietudes fuera de su dominio”.....	61
Figura 17. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe servir de facilitador en los procesos redireccionando oportunamente a quien corresponda sobre lo que no esté en su conocimiento (como temas financieros, administrativos u otros)”.....	62
Figura 18. Evidencia de la estructura de un aula académica en WhatsApp.....	64
Figura 19. Apreciaciones profesora Daniela Monsalve sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.....	66
Figura 20. Apreciaciones profesor Alejandro Mesa sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.....	66





Figura 21. Apreciaciones profesora Claudia Zuluaga sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.....	67
Figura 22. Apreciaciones profesora Johana Osorio sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.....	67
Figura 23. Apreciaciones profesor Mario A. Palacios sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.....	68
Figura 24. Evidencia de la estructura del grupo de tutores.....	70
Figura 25. Obra del estudiante Santiago León, curso Color 2018. Uniremington.....	90
Figura 26. Obra de la estudiante Yeimy Andrea Henao, curso Color 2018. Uniremington.....	91
Figura 27. A. Obra de la estudiante Yasneidy Bayona Rincón. B. Obra del estudiante Óscar Guerrero, curso Color 2018. Uniremington.....	92
Figura 28. Obra de la estudiante Ladys Guarín, curso Color 2018. Uniremington.....	93
Figura 29. Registro de interacción entregas actividades de foro, curso Color 2019. Uniremington.....	94
Figura 30. Registro de interacción entregas actividades de foro, curso Color 2019. Uniremington.....	95
Figura 31. Afirmación: “En la virtualidad, los diferentes recursos audiovisuales implementados de forma conjunta le aportan a su aprendizaje”.....	116
Figura 32. Afirmación: “En la virtualidad, los videos tutoriales le aportan a su aprendizaje”.....	116
Figura 33. Afirmación: “En la virtualidad, las videoconferencias le aportan a su aprendizaje”.....	117
Figura 34. Afirmación: “En la educación virtual, los videos explicativos le aportan a su aprendizaje”.....	118
Figura 35. Pantalla 1, OVA curso Proceso de Diseño 1 - Unidad 1. John K. Arismendy.....	128
Figura 36. Pantalla 2, OVA curso Proceso de Diseño 1 - Unidad 1. John K. Arismendy.....	128
Figura 37. Ejemplo módulos de aprendizaje de la Facultad de Diseño.....	129





Introducción

La deserción estudiantil es un fenómeno que afecta al sistema de educación en todo el mundo. Colombia no es la excepción. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) analiza la problemática de forma rigurosa desde el año 2013, cuando, según Arismendy (2017), el país llegó a un 44,9 % de abandono de las aulas en educación superior; entendiendo así que, en promedio, uno de cada dos estudiantes que entra a la universidad no logra culminar su proceso de formación.

Las cifras arrojadas por los análisis del MEN generaron preocupación en la comunidad académica; así que el MEN, trabajando con el Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos”, trazó la meta de disminuir el impacto de la deserción en educación año tras año.

Para lograrlo se asimila, entonces, que el estudiante se enfrenta a un proceso de adaptación social y académica en el cual la educación colombiana se ubica en un punto intermedio si comparamos factores de deserción frente a países con mayor desarrollo como Reino Unido, que ostenta un 8,6 % de abandono estudiantil, o Brasil con un 18 % y Estados Unidos con un 18,3 %; cifras estas correspondientes a una medición anual hecha por el MEN con dos métodos: por cohorte y semestral (Arismendy, 2017).

Para 2013, este fenómeno se acentuaba con la aparición de la educación virtual en un país en el que la conectividad era limitada y la sociedad tenía un fuerte arraigo por las dinámicas de la educación tradicional o presencial. Esto claramente generó un impacto negativo en la percepción que la población tenía frente a la nueva modalidad de estudio, lo que posteriormente llevó a que muchos estudiantes desistieran de su proceso de formación en un contexto de virtualidad; por ello, fue la modalidad con mayores índices de abandono (por encima de la presencial): para este mismo, la deserción en modalidad virtual y distancia fue del 34,73 %, frente



a un 20,47 % de la presencial (Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, Acesad, 2013).

La Facultad de Diseño de Uniremington incursiona en los ambientes virtuales de aprendizaje desde 2014 con un programa en modalidad virtual: tecnología en Diseño Gráfico Publicitario, el primer pregrado virtual en Diseño del país; así introdujo a las bellas artes en el mundo de la educación a distancia. Según Acesad (2013), antes de ese año, en Colombia solo se encontraban en virtualización programas de ciencias empresariales, ingenierías y afines. A principios del año 2019, la facultad recibió el registro calificado para el programa Profesional en Diseño Gráfico, también en modalidad virtual, lo que avaló los procesos metodológicos que se venían implementando en el programa tecnológico durante sus cuatro años de existencia hasta ese momento.

Si analizamos el contexto de lo que implica el diseño gráfico como disciplina, nos encontramos frente a un gran reto a la hora de virtualizar sus procesos de enseñanza y con pocos referentes mundiales, ya que dicha disciplina se caracteriza por su esencia teórico-práctica, con énfasis en el trabajo de taller y en “pensar, planear y hacer”.

En 2014, la Facultad de Diseño se dio a la tarea de articular un plan de estudios y otro metodológico para estructurar una forma efectiva de enseñar diseño gráfico en virtualidad. Durante el proceso experimentó todo el impacto negativo que tendría el fenómeno de la deserción, puesto que encaminar un programa de formación con pocos referentes no es tarea fácil. Por esto, fue necesario hacer una reflexión que permitiera delinear los caminos para garantizar que los paradigmas de la educación virtual pudieran ser resignificados y fuera viable metodológicamente su implementación en un mundo cada vez más interconectado.

Construir material didáctico y diseñar recursos tecnológicos basados en la poca documentación existente sobre el tema, depender de un modelo de educación virtual institucional que se encontraba apenas en gestación, entender en ese momento las limitantes de las TIC en el ámbito nacional y, más aún, tener que potenciar las dinámicas de acompañamiento a estudiantes en una disciplina que exige presencia constante de sus profesores llevaron a la implementación de estrategias para que los procesos fueran más fluidos y efectivos.



Fue así como la facultad, aprovechando los recursos tecnológicos, se apropió del canal de mensajería instantánea WhatsApp como una ecología adecuada que fomentara el acompañamiento en educación virtual, y hasta hoy, cinco años después, su implementación sigue siendo formal y frecuente dentro de los procesos de enseñanza del diseño en modalidad virtual en los programas de la facultad.

A su vez, se analizaron los modelos pedagógicos empleados con el fin de hacer una adaptación pertinente de los mismos, adaptación que garantizara que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la formación en diseño por medios virtuales fuera pertinente y arrojara resultados sustanciales, como, por ejemplo, el aprendizaje significativo; y todo esto reforzado con la experimentación en diferentes formas de crear material académico de carácter audiovisual para ser usado en virtualidad como instrumento de enseñanza efectivo.



Presentación

“El arte supremo del maestro consiste en despertar el goce de la expresión creativa y del conocimiento”.

Albert Einstein

La construcción de este libro es producto del proyecto de investigación titulado “Dificultades de la permanencia estudiantil y la importancia del acompañamiento en la virtualidad”, el cual analiza los factores de incidencia en el abandono estudiantil en modalidad virtual y destaca el valor del acompañamiento docente para mitigar el fenómeno de la deserción. Dicho proyecto surgió como un pensamiento crítico de los académicos de la Facultad de Diseño de Uniremington en torno a la experiencia obtenida durante más de cinco años de enseñanza del diseño en modalidad virtual, lo que deja como resultado una serie de reflexiones sobre los factores relevantes en los procesos que permitan obtener un aprendizaje significativo por medio de un material académico bien construido desde su forma y función, canales de comunicación adecuados que garanticen el acompañamiento constante y la adaptación de los actores involucrados en la virtualidad, que en este libro se define como “cambio de chip”.

Todo tiene como objetivo esencial socializar una metodología que implemente estrategias efectivas para reducir el impacto negativo que la deserción estudiantil causa en los ambientes virtuales de aprendizaje, fomentando la permanencia y la posible generación de una relación afectiva del estudiante con la educación virtual, incentivada primeramente por profesores y tutores realmente capacitados y comprometidos.



Materiales y métodos

Para este tipo de proyectos existe un gran número de instrumentos y técnicas que apuntan a la adquisición de datos; más adelante, se hará una apropiación de algunos de ellos como herramienta para la estructuración de un constructo teórico, que determine una manera viable para potenciar el ejercicio de la enseñanza en virtualidad por medio de la implementación de metodologías específicas y un tanto disruptivas.

Ahora bien, empleando como recurso inicial la experiencia, se toma como precedente el recorrido de los actores involucrados en el uso de las TIC en ambientes virtuales de aprendizaje (tanto tutores como estudiantes), aprovechando la experiencia obtenida durante un periodo de cinco años en la Facultad de Diseño con la formalización de herramientas como WhatsApp dentro de las dinámicas de enseñanza en virtualidad; a su vez, se toman datos del impacto de los resultados con el material académico empleado y la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de los recursos audiovisuales en los procesos de formación, con el fin de perfilar un modelo que permita potenciar los resultados que se obtienen con el uso de ellos.

Por otra parte, se decide adoptar la realización de una encuesta escrita de carácter controlado por medio de Google Forms, ya que es un método práctico y directo que sirve para que los estudiantes participen activamente y contesten de una forma rápida y efectiva.

De igual forma, se utilizan datos documentales de publicaciones científicas relacionadas con el caso de estudio, que soportan los argumentos y nutren el constructo teórico del libro. La idea es que el proyecto se enriquezca con los datos secundarios: estos aportan valor a los resultados al compararlos con los adquiridos por medio de la encuesta.



Tanto la información documental como el trabajo de campo traducido en el período de experimentación y la encuesta son recursos valiosos para adquirir los datos necesarios para la reflexión planteada en este documento.

En cuanto al diseño de la encuesta, está elaborada visualmente con la identidad corporativa de la universidad a fin de ratificar su seriedad e institucionalidad. Aquella consta de un pliego de seis preguntas de datos demográficos, más 35 afirmaciones temáticas que fueron clasificadas, a su vez, en nueve grupos estratégicos que permitieron segmentar los datos adquiridos para una mayor objetividad en la interpretación de los resultados. También se tuvo en cuenta que la encuesta tomara entre 10 y 15 minutos para su desarrollo.

Los puntos de la encuesta son de carácter creciente-decreciente y con niveles de respuesta; las respuestas fueron diseñadas con base en la escala de Likert, es decir, por medio de la valoración de afinidad con la afirmación planteada en cada uno de los puntos:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
- 2 = Parcialmente en desacuerdo.
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- 4 = Parcialmente de acuerdo.
- 5 = Totalmente de acuerdo.

El instrumento no pide nombre ni apellido (es anónima) para motivar a los encuestados a responder con libertad, pero se restringe el acceso al uso del correo personal para recolectar datos que ayuden a verificar la fiabilidad de la encuesta.

La muestra comprende todos los estratos sociales y está compuesta por 188 estudiantes virtuales matriculados en los programas tecnología en Diseño Gráfico Publicitario y Profesional en Diseño Gráfico, en un rango de entre 16 y 60 años de edad, 109 mujeres y 79 hombres (**Figura 1**).

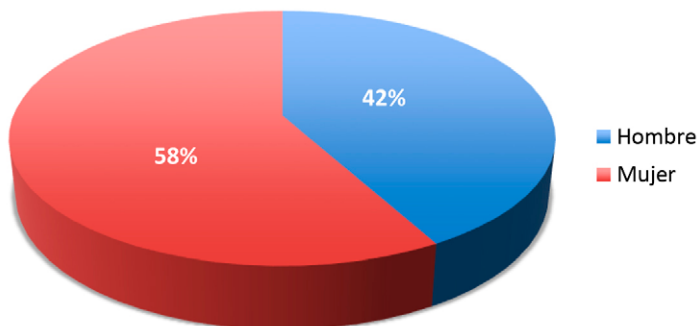


Figura 1. ¿Cuál es su género?

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Ahora bien, como los programas académicos que sirven de caso de estudio son de carácter virtual, el entorno de la encuesta corresponde a todo el territorio nacional de la república de Colombia e incluso, en una pequeña proporción, incluye estudiantes residentes en el extranjero (**Figura 2**).

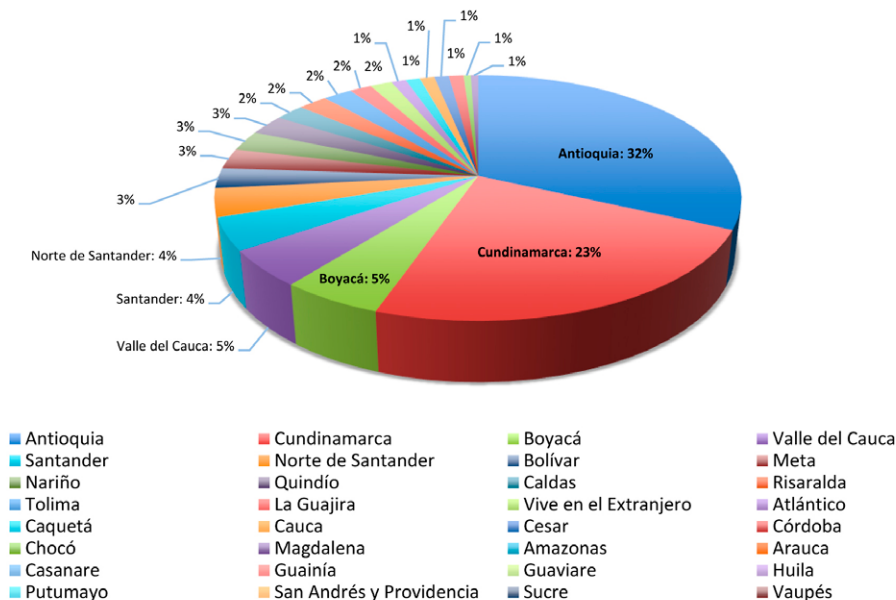


Figura 2. ¿Cuál es su departamento de residencia?

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).



Los resultados de la encuesta permitieron medir la percepción de la comunidad estudiantil acerca de la experiencia obtenida en el proceso de formación en virtualidad, con variables como estas:

1. Comparativo de la experiencia en educación virtual frente a la tradicional o presencial.
2. Percepción directa sobre las ventajas y desventajas de la educación en virtualidad.
3. Percepción de la gestión de los actores de la universidad encargados de facilitar los procesos formativos en la virtualidad (administrativos, académicos, soporte, etc.).
4. Opinión personal sobre WhatsApp como canal de mensajería instantánea tanto en el uso personal como académico.
5. Análisis de la preferencia entre unos u otros recursos de aprendizaje provistos en virtualidad, tanto de carácter audiovisual como de otra índole.

La muestra fue definida partiendo del total de estudiantes matriculados a la fecha de creación del instrumento, unos 800 que se encontraban en la base de datos de la Facultad de Diseño inscritos en ambos programas; por tanto, empleando como herramienta a SurveyMonkey, se calculó el tamaño de la muestra con base en los siguientes valores (**Tabla 1**):

Tabla 1. Cálculo del tamaño de la muestra para la encuesta.

Tamaño de la población	800 estudiantes	Tamaño de la muestra
Nivel de confianza	90 %	202 estudiantes
Margen de error	5 %	

Tomada y modificada de datos extraídos de [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com) (mayo, 2019).

En los cuatro días en que estuvo activa la encuesta se alcanzó una muestra de 188/202 participantes, un poco por debajo de la meta; no obstante, se decidió tomarla como un número viable para proceder con el análisis de datos.



Resultados, discusión y conclusiones

Para el desarrollo de la investigación se plantearon, entonces, cinco capítulos, que tienen como eje transversal la experiencia en los procesos de formación en ambientes virtuales de aprendizaje, confrontando resultados producto tanto de la investigación documental como de la encuesta y los aportes propios de los escritores, que parten de la experiencia dentro del caso de estudio.

Analizando los antecedentes de la educación, evaluando las potencialidades del aula virtual frente a los paradigmas de la educación tradicional, exponiendo las posibilidades de apropiación de nuevas metodologías tanto instrumentales como pedagógicas y planteando una propuesta para el aprovechamiento adecuado de recursos tecnológicos para la educación, se pretende crear un panorama más alentador que permita vislumbrar posibles soluciones al fenómeno de la deserción estudiantil en virtualidad.

Créditos. A la Corporación Universitaria Remington por la financiación de este libro, a la Vicerrectoría de Investigación y al Fondo Editorial Remington, por la gestión y el acompañamiento con el proyecto de Investigación base para la elaboración de este manuscrito. Al Grupo de Investigación Asimétrico, de la Facultad de Diseño de Uniremington.



Ca

tu





El aula virtual como potenciador de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje

John K. Arismendy Escobar

Los ambientes virtuales de aprendizaje (VLE, por sus siglas en inglés) significan, para la academia, una especie de revolución en la forma como el ser humano contemporáneo aprende. Según Orellana Martín y Flores Buils (2012), “el impacto de las nuevas tecnologías y las exigencias de la nueva sociedad se están dejando sentir de manera creciente en el mundo de la educación”. Estos cambios en los modelos de aprendizaje conllevan el surgimiento de nuevas dinámicas de enseñanza susceptibles de análisis, para así determinar el grado de relevancia que tienen en el crecimiento intelectual de la civilización.

Así pues, el objetivo central es confrontar la estructura del sistema de educación establecido, también conocido como aula de clases tradicional o presencial, con los nuevos paradigmas en la educación definidos como aulas virtuales y que giran en torno a los contextos del desarrollo tecnológico y la conectividad.

Es de resaltar que el contenido de este capítulo no debe verse como una afrenta a la escuela tradicional; su única intención es exponer un razonamiento sobre las falencias y potencialidades que conllevan las normas académicas de una época pre-digital, la cual fue sucedida por una nueva era que posibilita el acceso, casi infinito, a la información y modifica



todos los preceptos de la forma en que el conocimiento es compartido y asimilado por la sociedad; una nueva era que no es perfecta y que presenta un crecimiento constante y sustancial.

Aula de clases tradicional vs. aula de clases virtual

A lo largo de la historia, la educación en el aula en niveles de formación primaria y secundaria se ha caracterizado por ser “un compartir” unidireccional del conocimiento del profesor hacia sus estudiantes. Según Larrañaga Otal (2012), “el mundo se está transformando, pero el sistema educativo no ha cambiado desde el siglo XIX (...) El mundo educativo ha cambiado cuando la educación sigue siendo básicamente la misma y hoy en día a los alumnos les interesan otras cosas diferentes de las que les interesaban a nuestros padres y abuelos...” (2012, p. 8). Para las nuevas generaciones, la información es cada vez más accesible y, por ende, la escuela tradicional se ve en la obligación de potenciar y encaminar el conocimiento más allá del solo hecho de impartirlo. Para Ausubel (s. f.), “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia”.

En torno a esta perspectiva, la escuela debe enfocarse en ser fuente de aprendizaje significativo y preguntarse a sí misma qué sucede, entonces, cuando las necesidades del estudiante en formación demandan algo más que una simple fuente de información y, en cambio, exigen una profunda guía de parte del mentor y de una academia realmente interesada en forjarlo para enfrentar la vida.

El teórico Ausubel (s. f.) plantea que el mencionado aprendizaje significativo se basa en formar al estudiante a partir de la deducción al enfrentarlo a situaciones reales y no a la memorización al pie de la letra de instrucciones de manual, que no le aportan mucho a su forma de asimilar la realidad. Por su parte, Pozo (1989, citado por Rodríguez, 2004) considera que el aprendizaje significativo consiste en una teoría constructivista, puesto que el propio individuo es gestor y constructor de su propio aprendizaje (2004, p. 1).



Entonces, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo que supla las diversas necesidades del hombre contemporáneo, ligadas a la forma como aprende y a qué necesita aprender para enfrentar de manera competente la realidad del mundo productivo, la academia se potencializa en el escenario de la educación superior. Chacón (2015) manifiesta que el estudiante que trasciende a la universidad debe afrontar un proceso de cambio en el que se produce un importante choque en los modelos pedagógicos, los cuales son sustancialmente diferentes entre los niveles básico y medio frente al nivel superior (2015, p. 5). La educación superior, entonces, presenta una notable evolución en los procesos de aprendizaje al momento de hacer la transición desde la educación básica y media; añade Chacón (2015) que los modelos y prácticas que definen una formación primaria y secundaria son anticuados y replicados por largo tiempo (2015, p. 9).

No obstante, considerando que el ya potente escenario de la educación superior aún conserva algunos de los preceptos de la educación tradicional, este trasciende sus propios límites hacia el revolucionario concepto de educación a distancia, y algo todavía más contemporáneo y disruptivo: el concepto de educación virtual.

La mayor parte de los estudiantes encuestados coincide en definir a la virtualidad como “un ambiente que permite obtener un aprendizaje significativo a través de los nuevos medios de comunicación” (**Figura 3**).

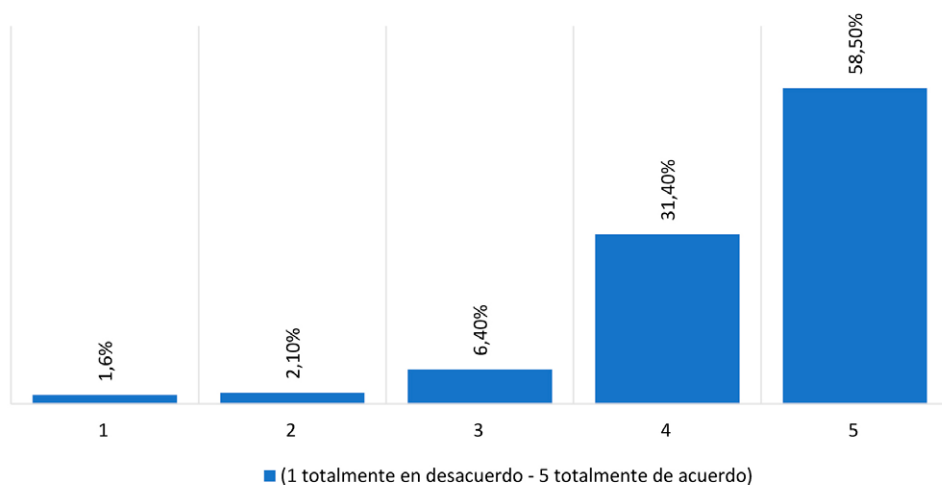


Figura 3. Afirmación: “El estudio en modalidad virtual permite obtener un aprendizaje significativo a través de los nuevos medios de comunicación”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

A pesar de lo alentadora que pueda sonar esta afirmación, aquí se trata de un proceso muy importante en la transformación de la educación; así que para entender la magnitud del panorama del “cambio”, es fundamental digerir tanto el concepto de educación tradicional presencial como el concepto de educación virtual, para luego confrontarlos.

Para dimensionar el imaginario de lo que es un aula de clases tradicional, basta con retroceder 50 o 100 años en el tiempo: un grupo de estudiantes sentados en hilera frente a un pizarrón recibiendo atentamente una dedicada lección de parte de un educador. Taylor Gatto (1990) hace más interesante esta reflexión al explicar que, al sonar la campana, los estudiantes dejarán sus notas de poesía y abandonarán temporalmente su recinto de clase para dirigirse a otra aula a memorizar conceptos de antropología.

Taylor Gatto lo dice desde la experiencia como profesor en la escuela básica y media, y allí, como ya se expuso, el escenario se presenta muy diferente al del contexto de la educación superior, donde, de acuerdo con



Montes (2018), “todos piensan que será una dicha estudiar sólo lo que les gusta, sin inspectores, sin uniforme ni horas obligatorias de llegada o de salida”. Pero las nociones de Taylor Gatto varían en el ámbito universitario, “ya no existen los timbres ni campanas que indican el ingreso a clase o los tiempos de descanso, y ya no existe un prefecto de disciplina que recorre constantemente los pasillos para requerir a aquel estudiante que no esté dentro del aula de clase” (Chacón, p. 12, 2015).

Entonces, una vez que el estudiante ha efectuado la importante transición de la educación secundaria al ámbito universitario, enfrentará un nuevo ambiente de autonomía y crecimiento personal.

El éxito de este proceso de transición dependerá en gran medida de la capacidad de adaptación y de las competencias que haya logrado desarrollar a través de sus experiencias y proceso de aprendizaje en la educación secundaria. Sin lugar a dudas uno de los principales retos del estudiante que transita por este proceso será el manejo adecuado de la libertad y autonomía, que le son propias al ambiente universitario (Chacón, 2015, p. 5).

Desde este punto de vista, la universidad, comparada con la clásica formación de escuela y colegio, es el contexto ideal de educación, en el cual cada quien recibe su aprendizaje a su propio ritmo e interés; sin embargo, en la concepción tradicional de la educación superior, el estudiante sigue enmarcado en preceptos similares a los de la educación básica y media, pues se trata de un modelo igualmente presencial.

Define a esta modalidad como la modalidad presencial, ‘cara-a-cara’, donde profesor y alumnos interactúan en un mismo espacio físico y a un mismo tiempo (...). En los espacios tradicionales, sabemos a qué hora entramos al aula, qué haremos una vez dentro y la dinámica es controlada por el docente; “¿qué se hace?” y “¿cómo?” son preguntas para las cuales estamos mentalmente contruidos para que el maestro responda (Flores, 2006, citado por Aguilar y Del Valle, 2016, p. 21).



Es claro que la modalidad presencial, ya sea en básica, media o superior, tiene como una de sus características principales el contacto cara a cara, como lo precisa Flores; esto define la tradicional interacción entre el estudiante y el profesor, delimitada expresamente al aula de clases, que, en palabras de Gold (2001), “es un espacio en el cual se enseña a los estudiantes un cuerpo de información bien circunscrito dentro de un entorno de aprendizaje bien definido” (2001, p. 36).

Si bien en el contexto universitario se gestan dinámicas de enseñanza enriquecedoras, en procura de un aprendizaje significativo que parte de las experiencias de vida, un manejo autónomo del tiempo y situar al estudiante frente a la universalidad del conocimiento, en el aula de clases tradicional se definen unos roles claros: profesor que instruye y estudiante que sigue instrucciones; aquí no se facilita el contacto del estudiante con el profesor fuera del aula, por lo menos para recibir una guía oportuna en el momento necesario.

En contraposición, en el contexto de la educación virtual, “el profesor se ve en la obligación de asumir que los aprendizajes deben llevarse a cabo con su presencia direccionante” (Aguilar y Del Valle, 2016), lo que implica que el profesor deberá acompañar el proceso de formación y guiar la evolución del mismo, considerando así que el estudiante tendrá más libertad para interactuar con su docente, sabiendo que él mismo (el estudiante) es responsable de su formación y que la misma no depende estrictamente de la instrucción del profesor.

Así pues, un estudiante que en este contexto sigue asimilando a su profesor como alguien que debe catalizar su conocimiento se encuentra desenfocado: no entiende que su aprendizaje depende de procesos más independientes, en los que él es su propio gestor.

Antes de profundizar, es importante tener presente que la gran mayoría de los individuos en edad adulta hemos sido forjados en los modelos de la educación tradicional, ya sea en educación básica o media, o quizás tuvimos la oportunidad de conocer el contexto de la educación superior. Vale decir que nuestra formación no ha sido propiamente un fracaso, puesto que es evidente que estamos aquí para hacer este razonamiento y compartir conocimiento y experiencia en estas líneas.



Ahora bien, la educación tradicional tiene sus bondades, desde luego: la comunicación no verbal, por ejemplo, se presenta como una de ellas, puesto que es natural que las personas que se encuentren en un mismo espacio físico se relacionen de manera más fluida entre sí. Según Pantoja Beltrán y Díaz Ayure (2010), “... necesitamos devolverle su lugar a la comunicación no verbal, ya que ésta por su presencialidad desde la corporeidad aporta valiosos insumos a los contenidos de la información que se transmite” (2010, p. 12); pero en cuanto a procesos de formación, la presencialidad limita las dinámicas de acompañamiento, ya que los estudiantes solo asisten a las tutorías presenciales programadas y la instrucción va dirigida al cumplimiento de objetivos y seguimiento de instrucciones más que a la dinámica de autoaprendizaje asistido, lo que dificulta la adquisición del ya mencionado aprendizaje significativo, tema que en virtualidad se facilita un poco más. Como lo menciona Mosquera Gende (2016), chats, foros, *emails*, etc., son recursos útiles para el acompañamiento, mas, desde luego, dependen de la dedicación del docente y de la constancia que muestre frente a estos medios (2016, p. 3).

Por otra parte, y retomando la idea de formación basada en el seguimiento de instrucciones, en Colombia los estudiantes de educación media siguen aprendiendo a partir de la memorización y el profesor sigue siendo el eje central de la enseñanza (Qualificar, 2012). Además, conforme a la revisión de políticas nacionales de educación llevada a cabo por la OECD (2016) en el país, los profesores de educación media siguen enseñando con las mismas dinámicas de la educación básica debido a un escaso nivel de competencias necesarias para proponer la enseñanza que los adolescentes de hoy necesitan (2016, p. 235).

Ya en el contexto de la educación superior, Colombia ha tenido una evolución positiva, pero aún enfrenta enormes retos de calidad, puesto que son necesarios un modelo de enseñanza y un sistema menos confusos para el país, y se requiere mayor eficiencia en la gestión para proporcionar una educación coherente y consistente con el contexto tanto local como global (OECD, p. 270, 2016). Es necesario, entonces, hacerles frente a los retos de calidad que propone la academia superior, y quizás uno de los mecanismos con mayor competencia para este propósito sea la



implementación de una educación constructivista, en la cual el modelo a distancia virtual emerge como un ambiente con mucho potencial.

Arboleda y Rama (2013) dicen:

Sin duda, la educación a distancia, por sus potencialidades y su eficacia pedagógica, se ajusta ampliamente a algunas de las nuevas demandas y características de los requerimientos de los procesos educativos, lo cual ha incidido en esa optimista visión. Más aún, los entusiastas de la educación a distancia han visualizado la superación de los ejes tradicionales de la educación presencial, a la cual han tildado de tradicional y con tendencia a su desaparición (2013, p. 25).

Aun considerando las posibilidades que plantean los nuevos modelos y modalidades de educación, persiste la inquietud de si estamos educando a los profesionales del futuro con herramientas del pasado. De acuerdo con Pico (2018), en efecto, “no habrá trabajos del futuro, con educación del pasado (...) No estamos educando niños ni jóvenes para el trabajo del futuro”. Entonces, es importante reflexionar hasta qué punto el conocimiento que adquieren estas generaciones está realmente enfocado en lo que se vislumbra será el mundo en unas pocas décadas.

Sin embargo, dar un único vistazo a los planteamientos de Pico sería centrarse netamente en el ámbito laboral: ¿qué tal si el fenómeno de la educación tradicionalista pudiese representar un estancamiento en la evolución de la sociedad, más allá de la particularidad de su ocupación, y que llegue a afectar la propia forma de pensar de sus individuos?

Se puede citar aquí una frase atribuida a Albert Einstein: “Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su capacidad para trepar a un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es estúpido”. Es importante analizar nuevamente el impacto que tiene la academia tradicional sobre la libertad de aprender al ritmo e interés de cada individuo, ya que bajo la estructura de la organización educativa, el conocimiento se imparte de forma unidireccional y, así, llega a todos por igual; entonces, el estudiante es un simple receptor de información en una escuela que limita la exploración y la autocrítica. Bien lo dice Taylor Gatto (1990): “Las escuelas no enseñan nada salvo obedecer órdenes”, lo cual puede interpretarse como un “atentado”



contra el intelecto humano, que coarta su capacidad de razonar por sí mismo. En el mismo discurso, añade: “Pero si hemos de cambiar lo que se está convirtiendo en un desastre de ignorancia, hemos de entender que la institución educativa ‘escolariza’ muy bien, pero no ‘educa’, algo por completo inherente al diseño organizacional” (Taylor Gatto, 1990).

“El sistema educativo fue diseñado, concebido y estructurado para una época diferente. El sistema educativo actual sigue basándose en las estructuras ideológicas heredadas de siglos anteriores” (Robinson y Aronica, 2009, citado por Larrañaga Otal, 2012, p. 12). Esto alude a la academia como algo que ya no se adapta a la sociedad actual, pues su finalidad y enfoque han estado ligados a las necesidades propias de un contexto del pasado; aunque los mecanismos, la tecnología y los procedimientos en diversas áreas del conocimiento hayan avanzado, la educación sigue basada en un sistema que puede estar limitando el crecimiento de los estudiantes frente a un oportuno desarrollo de habilidades y destrezas acordes y pertinentes en la actualidad.

Taylor Gatto (1990), en el impactante discurso presentado cuando recibió el galardón de Maestro del Año en Nueva York, se quejó de que la educación actual presenta demasiadas falencias, hasta el punto de considerar absurdo el sistema como tal; y es que Taylor Gatto (1990) no concibe la idea de obligatoriedad en la que se debe compartir un espacio específico para memorizar lecciones, sentado junto a personas de la misma edad y clase social, porque esto logra una respuesta negativa: aparta al estudiante radicalmente de la inmensa diversidad de la vida. Taylor Gatto (1990) también expresó que las escuelas no enseñan nada aparte de cómo obedecer órdenes, y limitan la labor responsable y dedicada de los profesores, quienes se ven sobrepasados por la lógica del sistema, en la cual la institución es psicopática e inconsciente.

Así pues, la afirmación de Taylor Gatto (1990) sobre la disposición del espacio de enseñanza en la educación tradicional, donde se crea una barrera a la diversidad de la vida, sugiere un panorama algo negativo en los procesos de formación desde el principio de la llamada escuela. Pero los estudiantes virtuales encuestados no muestran una postura totalmente coincidente con la opinión de Taylor Gatto, y si bien no hay homogeneidad en su postura, la gran mayoría tiende a manifestar desacuerdo con el docente estadounidense, lo que puede significar varias cosas:



1. No hay claridad sobre el concepto de diversidad.
2. Las experiencias iniciales con la educación virtual no han sido las más afortunadas.
3. La realidad de la educación superior, socializada previamente, dista de la del contexto de escuela del que habla Taylor Gatto (1990) **(Figura 4)**.

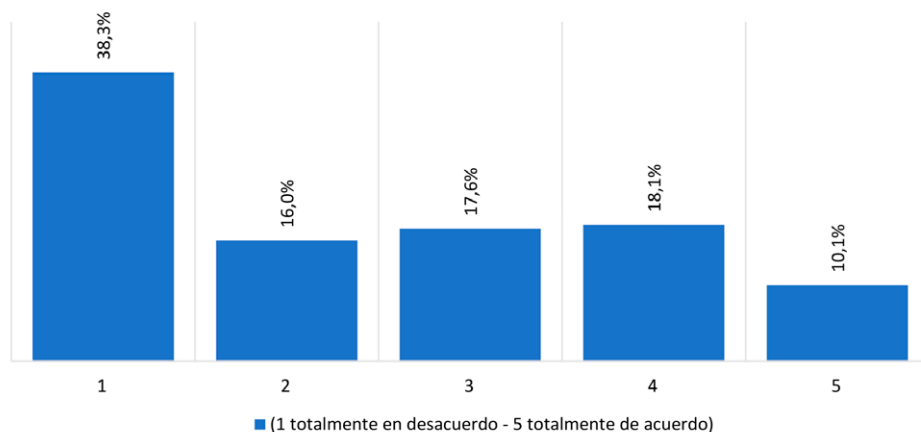


Figura 4. Afirmación: “El sistema de educación tradicional aparta al estudiante de la inmensa diversidad de la vida al limitar el aula de clases a personas de la misma edad y estrato socioeconómico”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Taylor Gatto (1990) deja en claro que la labor del profesorado es destacable y no desconoce la importancia del compromiso de los formadores para ser gestores del desarrollo social, forjadores del crecimiento humano, pero sí acentúa su crítica a la estructura de enseñanza, la cual interpreta como un adoctrinamiento estandarizado que no permite la libertad de aprendizaje y, en consecuencia, la libertad de enseñanza.

Es interesante, entonces, asimilar el punto de vista de los encuestados, estudiantes de modalidad virtual; en donde se aprecia falta de unanimidad en su posición, a la hora de confrontar la idea de que el sistema de educación tradicional pueda ser un limitante de las posibilidades de que aprendan según su propio ritmo e interés; de igual forma, tampoco



muestran un mismo patrón frente a la afirmación de que el mismo sistema tenga como debilidad la falta de acompañamiento por parte del profesor (Figuras 5 y 6).

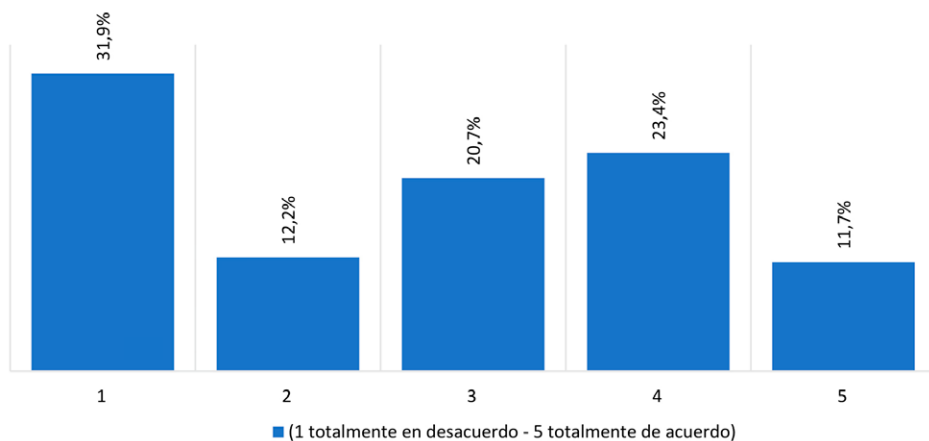


Figura 5. Afirmación: “El sistema de educación tradicional limita las posibilidades de que el estudiante aprenda según su propio ritmo e interés”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

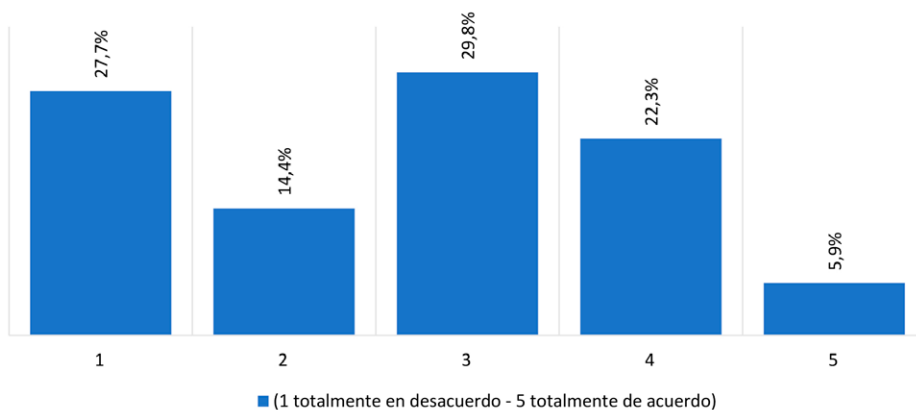


Figura 6. Afirmación: “El sistema de educación tradicional tiene como debilidad la falta de acompañamiento por parte del profesor”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).



El hecho de que la percepción de los estudiantes no coincida con la de los estudiosos de la academia es contrario a lo que podría pensarse y abre un pliego de posibilidades para el concepto de educación virtual, puesto que evidencia la necesidad de la presencia y el acompañamiento del profesor en el aula, algo normal en presencialidad y que corresponde a una realidad que todos los encuestados han experimentado, cuando menos, en la educación básica y secundaria antes de involucrarse en el aula virtual de educación superior.

Conceptos como la figura del profesor en el aula presencial representan una falencia en la etapa de maduración del aula virtual, donde las ya mencionadas problemáticas del aula tradicional se han replicado e, incluso, acentuado, puesto que este nuevo contexto parte de los mismos preceptos tradicionales, pese a que cuenta con nuevas variables que determinan su funcionalidad: “Equipo, relaciones sociales, manejo de la tecnología, retroalimentación tardía” (Arenas Tusarma y Franco Algecira, 2015).

Estos condicionantes, en un contexto de virtualidad, han sido difíciles de controlar, lo que lleva a la percepción de un espacio frívolo y desolado, donde el estudiante es el único responsable de su formación y la interacción humana se ve reducida a la mínima representación en tutoriales, manuales de formación y un creativo pero insustancial algoritmo de plataforma. Para García Aretio y Ruiz Corbella (2010), en la educación a distancia, la separación de los estudiantes y su profesor no se vería tan negativa si no se percibiera en los primeros el sentimiento de soledad que en diversas investigaciones se ha podido evidenciar (2010, p. 153).

Sin embargo, y siendo un poco más optimistas, es posible considerar a la educación virtual como una oportunidad para superar las barreras establecidas y potenciar sus propias falencias. Según la Unesco (1998), el análisis del cambio de paradigma en la educación (con el paso de lo tradicional a lo virtual) se parametriza teniendo en cuenta los siguientes tres modelos sucesivos (**Tabla 2**).

Tabla 2. Los tres modelos de educación.

Modelo	Centro	Papel estudiante	Tecnología
Tradicional	Profesor	Pasivo	Pizarra/TV/radio
Información	Estudiante	Activo	PC
Conocimiento	Grupo	Adaptable	PC + red

Tomada y modificada de Unesco (1998).

La Unesco considera, por tanto, que las condiciones están lo suficientemente desarrolladas para migrar a un modelo de conocimiento en el cual las TIC juegan un papel determinante.

Larrañaga Otal (2012) parafrasea a Robinson y Aronica (2009):

Los cambios tecnológicos de los últimos años, Internet, las TIC, combinadas con el talento de los educadores, ofrecen una oportunidad sin precedentes para revolucionar definitivamente los modelos educativos. La innovación es siempre difícil, ya que supone desafiar lo establecido, abandonar los viejos dogmas de una cultura pre-digital (2012, p. 16).

Frente a la enseñanza tradicional, los ambientes virtuales de aprendizaje suponen un reto para los procesos de formación, los cuales demandan mecanismos, herramientas y estrategias divergentes que garanticen una dinámica académica adecuada, donde el aprendizaje de los estudiantes sea realmente significativo.

Así pues, se espera que toda la “maquinaria” relacionada con la academia virtual y los respectivos actores involucrados trabajen de manera aunada para lograr resultados satisfactorios, garantizando que tanto los instrumentos empleados como el conocimiento impartido tengan una adecuada relación que ayude a forjar profesionales íntegros y competentes.

Conforme a lo anterior, el proyecto de investigación da un vistazo a toda la academia virtual en general, y con el fin de analizar la percepción del estudiante sobre esta sinergia que deben tener todos los actores



involucrados en el tema, indaga sobre su experiencia en los diferentes procesos en este contexto; así pues, teniendo presente el acompañamiento en temas académicos, administrativos, técnicos y personales, los estudiantes encuestados muestran una tendencia positiva con respecto a la atención oportuna que la academia virtual les ha brindado, enfatizando una vez más que es necesario mantener contacto constante y pertinente con el estudiante no solo en el ámbito académico, sino en todos los aspectos relevantes para garantizar una experiencia de calidad en la formación en virtualidad (**Figuras 7, 8, 9 y 10**).

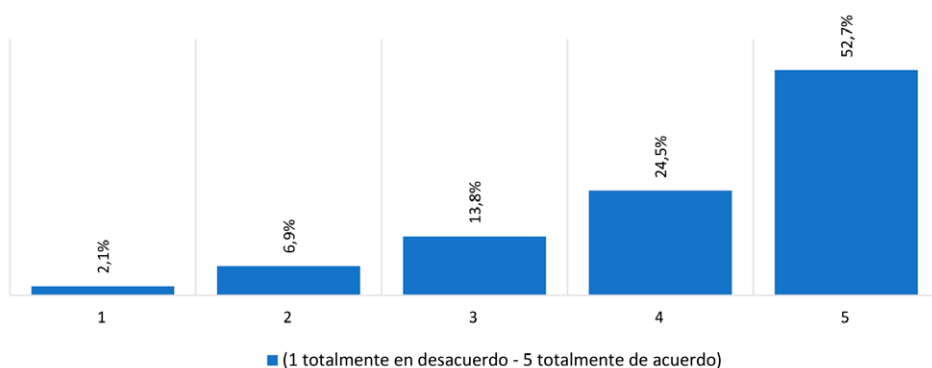


Figura 7. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas académicos”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

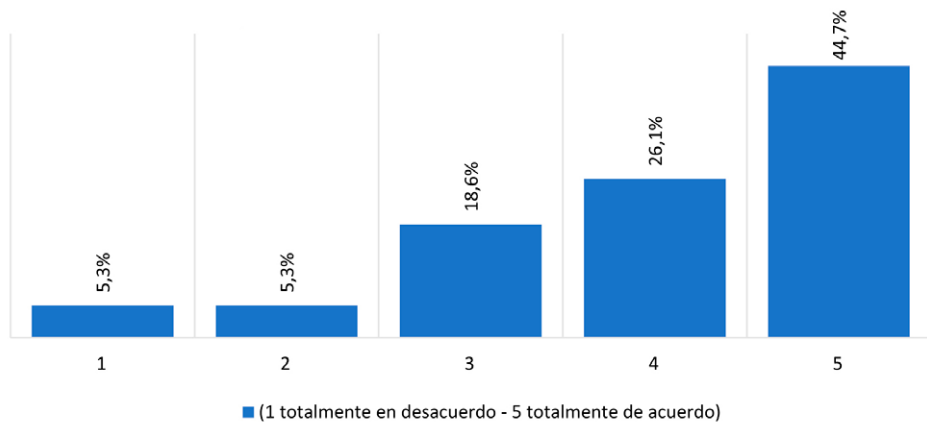


Figura 8. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas administrativos”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

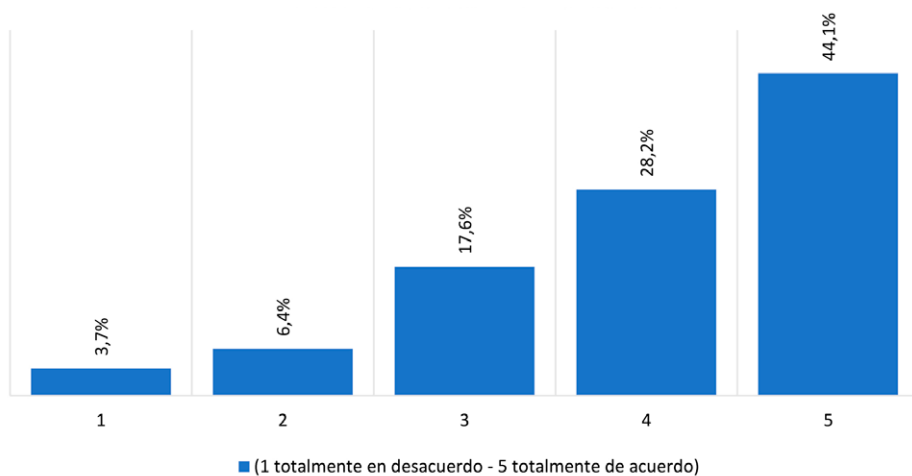


Figura 9. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas de soporte técnico”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

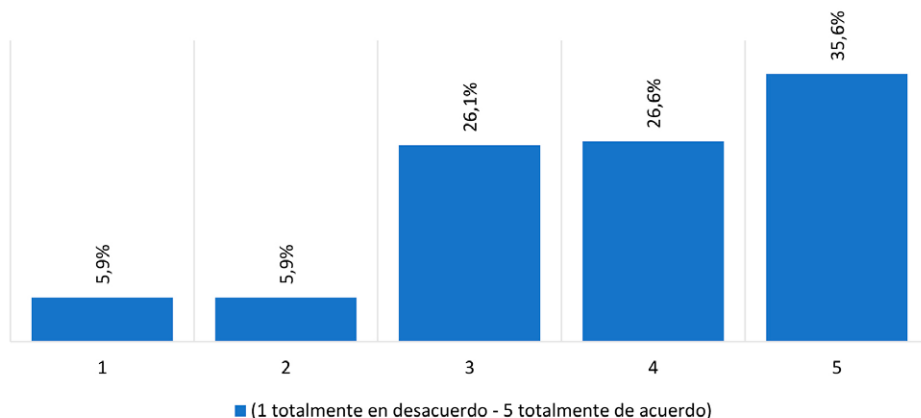


Figura 10. Afirmación: “Usted recibe atención oportuna de parte de la universidad cuando tiene dudas, inquietudes o inconvenientes en temas personales”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Educación en modalidad virtual

Hay que entender que nos enfrentamos a un nuevo paradigma en la educación, en el que las herramientas tecnológicas brindan grandes posibilidades para superar las barreras impuestas por un ejercicio tradicional de enseñanza (en el cual se repiten las mismas dinámicas con resultados que podrían ser más enriquecedores); además, debemos ser conscientes de que las nuevas herramientas no serán de gran utilidad si los contenidos y el propio ejercicio de enseñanza no están articulados con una carga conceptual que permita que el aprendizaje sea realmente significativo, para aprovechar, así, las potencialidades de este nuevo contexto y dar mayor peso a la calidad de la formación.

Goita y Azevedo (2012), citados por Larrañaga Otal (2012), proponen:

Robinson sostiene que cualquier estudiante puede seguir un programa de estudios inadecuado, ya sea por internet, en persona o a distancia. Lo importante es contar con una buena orientación para que los esfuerzos se enfoquen en la dirección correcta y así sacar lo mejor de



uno mismo. La tecnología es muy útil, pero sin buenos profesores que animen e impliquen a los alumnos seguimos igual (2012, p. 16).

Entorno a esto, las TIC presentan un panorama alentador para la educación, pero las posibilidades en el campo de acción son tan inconmensurables que su implementación inicial ha significado un proceso abrumador y torpe: “El problema aquí reside en la abundancia informativa que existe en el espacio virtual, de ahí la necesidad de construir una red de fuentes de aprendizaje (...), de las cuales podamos entrar y salir en cualquier momento” (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016, p. 106).

Esta abundancia de información, que imposibilita el control absoluto del conocimiento y la rápida ordenación de datos y del flujo de los mismos, lleva a que la educación virtual sea entendida como un espacio complejo, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje no van ligados con los preceptos establecidos por la educación presencial, en la cual, vale anotar, las dinámicas y la interacción humana son aparentemente más consistentes; esto, finalmente, permite que la estructuración de los canales para compartir información sea mucho más simple y digerible. Pero si se dimensionan las posibilidades que las TIC ponen a nuestro alcance, habría que asimilar la educación en virtualidad desde una perspectiva diferente.

El acceso ilimitado a información multimedia, herramientas de aprendizaje colaborativo, posibilidades de apertura, socialización y conocimiento de otras personas y culturas. Todo esto, aplicado al ámbito educativo, aporta enormes beneficios en la adquisición de conocimiento. El establecimiento de nuevas maneras de relacionarse, como el teléfono móvil, internet o los videojuegos, que contribuyen a crear en los más pequeños la sensación de autonomía y reafirmación. La posibilidad de una participación activa en la sociedad, a través de las herramientas que permiten a los adolescentes compartir opiniones y contenidos con otros... (Orellana Martín y Flores Buils, 2012, p. 54).

Es claro, así las cosas, que la enseñanza en virtualidad significa una gran oportunidad para potenciar los modelos del sistema de educación tradicional, o por lo menos eso manifiesta la gran mayoría de los encuestados:



la tendencia muestra un acuerdo con esa afirmación, lo que sugiere el inicio de una “revolución educativa” que podrá transformar de forma positiva la manera de aprender (**Figura 11**).

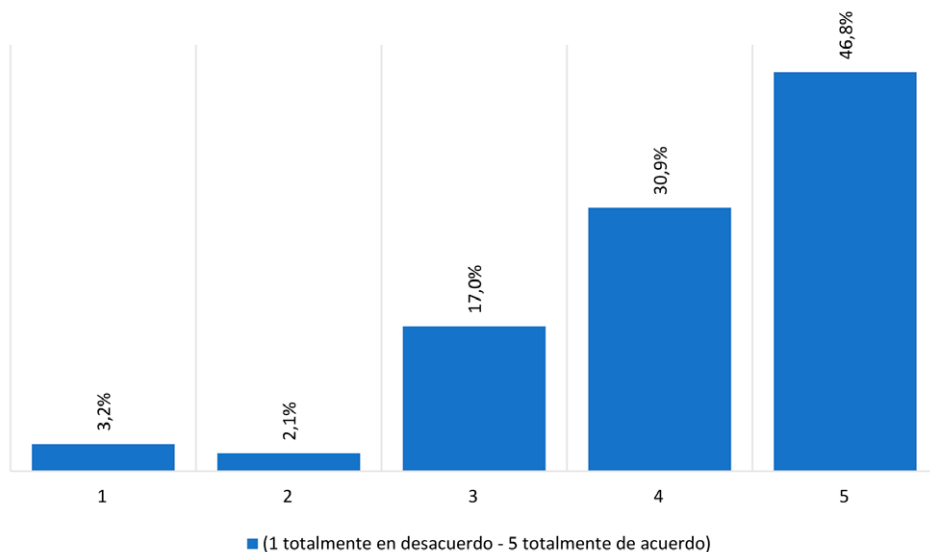


Figura 11. Afirmación: “El estudio en modalidad virtual es una gran oportunidad para potenciar los modelos del sistema de educación tradicional”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Eventualmente, los ambientes virtuales de aprendizaje aparecen para facilitar una transformación medianamente disruptiva de los procesos de enseñanza, superando así las barreras establecidas del sistema de educación. La Unesco (1998) plantea que el cambio de paradigma se representa en los factores enunciados en la **Tabla 3**.



Tabla 3. Factores clave del cambio de paradigma.

Factor	Evolución
Tiempo	El tiempo ya no es un limitante, puesto que la comunicación asincrónica permite que el estudiante tenga mayor autonomía en el manejo del mismo.
Espacio	Este factor también deja de ser un limitante para el aprendizaje, puesto que la virtualidad permite que el estudiante acceda al conocimiento sin estar en un espacio físico universitario (puede acceder desde cualquier lugar).
Costo	Considerar una inversión inicial en factores de educación virtual es entender que los costos son relativamente más elevados que en el modelo tradicional; incluso los procesos para impartir el conocimiento pueden ser relativamente más costosos por factores tales como la necesidad de costear recursos tecnológicos y la conectividad; pero a largo plazo el costo general será mucho menor, considerando el hecho de que no se requieren espacios físicos ni infraestructura amplia, y es posible optimizar la cantidad de personal docente, puesto que la gestión de aula de clases es razonablemente más versátil.
Relaciones	Se presenta una redefinición de roles, en la que el docente deja de tener una relación tradicionalmente vertical con sus estudiantes; surge un modelo más horizontal, en el cual el docente acompaña, guía y facilita los procesos como un amigo, colega y experto que lleva a posicionar al estudiante en un plano más versátil, aprovechando los grupos como medios de consulta, participación activa y colaboración. Esto requiere actores adaptables y se trata de una redefinición de papeles gracias a la cual la enseñanza es recibida a un ritmo diferente.
Información/ conocimiento	El docente ya no transmite el 100 % del conocimiento, puesto que el estudiante se destaca por ser el responsable de desarrollar la habilidad investigativa adquiriendo información conforme a sus necesidades, analizándola y procesándola para convertirla en conocimiento a través de un proceso relacional que lleve al aprendizaje significativo.
Mercado	Siendo el espacio y el tiempo factores poco preocupantes ya, la educación se globaliza, llega a lugares en los que el nuevo limitante será el lenguaje propio de cada región.
Competencia/ colaboración	El mercado de la educación, al estar globalizado, llevará a una mayor competencia entre las instituciones formadoras, y definirá, así, la necesidad de colaboración y alianzas estratégicas entre ellas para adaptarse al cambio.
Evaluación	El seguimiento a los procesos tendrá mayor relevancia que la misma evaluación de resultados o conocimientos finales adquiridos; así que se destaca la importancia de las capacidades del estudiante en contextos de investigación, comunicación, trabajo colaborativo, etc.
Tipo	Los niveles académicos (primaria, secundaria, técnica, universitaria y profesional) podrán migrar a una enseñanza permanente, en la cual el conocimiento se imparte de manera constante, y los tipos de formación perderán importancia.

Tomada y modificada de Unesco (1998).



La Unesco comprende, entonces, que la educación a distancia y la presencial terminarán por eliminar las barreras que las separan y serán conceptos prácticamente indistinguibles; y, por otra parte, resalta la importancia de preparar al docente para la nueva era, de forma que esté entrenado para enfrentarse a un contexto que, por su naturaleza, supera las capacidades de los docentes tradicionalistas.

La virtualidad plantea un abanico de posibilidades que permite visualizar un crecimiento en cuanto a la academia se refiere, equiparando los modelos de la escuela tradicional y superando la idea de estandarizar el conocimiento. En torno a esto, Meritxell Monguillot *et al.* (2017) proponen que no sería difícil imaginar la adopción de diversas herramientas tecnológicas, como un canal de mensajería instantánea (WhatsApp, por ejemplo), lo que podría ser positivo para los estudiantes como una herramienta que permita el trabajo colaborativo en ambientes virtuales, además de crear colectividad y motivar el aprendizaje. La apropiación de este tipo de canales en el aula tiene la finalidad de generar el espacio propicio para la creación de una comunidad académica versátil, amigable y siempre en línea.

Pero para lograr un impacto positivo en esta especie de “revolución académica”, es vital que el profesorado se adapte a los nuevos contextos de enseñanza. Mosquera Gende (2016) asegura que la creación de comunidad académica siempre depende de la actitud del docente y de su intención al usar las redes de forma activa; así los estudiantes sienten que el profesor está siempre para acompañarlos. Y los costos para ello, vale aclarar, son en realidad muy bajos en todo contexto. Pero esta adaptación del profesorado no es tarea fácil, ya que abandonar los dogmas de la cultura predigital, como refiere Robinson y Aronica (2009), es una labor que ha significado bastantes dolores de cabeza, puesto que enfrentar a los académicos tradicionalistas con la nueva era digital implica “cambiar el chip”, involucrar nuevas herramientas y procedimientos con una estructura de enseñanza ya establecida, y que en esencia ha funcionado durante siglos, por lo menos dentro del imaginario habitual.

Como argumentan Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), la sociedad no siempre asimila fácilmente el cambio, ya que en la actualidad se presenta un característico rechazo a la implementación de las TIC y la tecnologización de la vida y las escuelas, el cual desestima el uso de internet



como canal de aprendizaje debido a una serie de ideas contrarias que se centran en los fenómenos negativos de esta red y que calan en la sociedad. De igual forma, el sistema educativo y los medios de comunicación no han sido de gran ayuda para exponer las bondades y evidenciar el poder de la red de conectividad en la educación. No obstante, lo anterior, y por iniciativa propia, un número considerable de docentes ha decidido adoptar las potencialidades de los medios virtuales para actualizar sus metodologías y potenciar el ejercicio de su profesión, con la finalidad de brindar una enseñanza más enriquecedora y preparar a los estudiantes para el mundo que les toca y lograr un mayor crecimiento humano e intelectual en ellos (2016, p. 109).

Parafraseando al académico John Hartley (2009), el sistema de educación presenta una reacción adversa a la era digital, puesto que es común la censura del uso de canales como YouTube o redes sociales en el aula de clases, de manera que se establece una especie de barreras controladas por el docente. Así que los estudiantes asimilan que lo más importante en cuanto al uso de las redes es la “protección” frente a los peligros y no la generación de competencias con respecto al contexto digital (Hartley, 2009, p. 130).

De igual forma, es importante reiterar que la mayor parte de los estudiantes encuestados consideran que el estudio en modalidad virtual permite obtener un aprendizaje significativo a través de los nuevos medios de comunicación; aun así, es necesario asimilar que esta mentalidad tiene que ser incentivada por el profesor, quien en el uso de sus facultades de guía y mentor ha de aprovechar los recursos que las TIC ponen a su alcance, para potencializar sus estrategias de enseñanza y facilitar, por tanto, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) preguntan: “¿Están respondiendo los docentes a las necesidades de un alumnado que es ya nativo digital?”. El profesor virtual debe entender que sus estudiantes nativos digitales, es decir, “aquellas personas que han crecido con la red, que nacieron en un mundo ya digital donde las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) se desarrollan rápidamente” (González, 2015, p. 10), son una generación que ya tiene bases y conocimientos diversos, adquiridos estos por iniciativa propia debido al



universo de información que tienen a su alcance; por ello, es necesario que el profesorado se adapte y comprenda que en las nuevas generaciones lo fundamental es encaminar el conocimiento para generar aprendizaje significativo bajo el aprovechamiento de la información que el estudiante ya tiene.

Según González (2015), “el nativo digital prefiere un universo gráfico en donde el lenguaje se flexibilice, utiliza los medios de producción digital, aprende en red y de la red” (2015, p. 10). Es una nueva era en la que la forma de comunicar el mensaje es esencial, ya que los estudiantes tendrán dominio de su propio ritmo de aprendizaje, y el profesor debe actuar y enseñar en consecuencia.

Como primera medida para la adaptación al cambio, es elemental que el profesor asimile la escuela virtual no como una ruptura en los paradigmas de la formación académica, sino como una oportunidad de potenciar, expandir y diversificar los procesos de enseñanza, logrando, incluso, superar el obstáculo de la estandarización del conocimiento para darle la posibilidad al estudiante de aprender a su propio ritmo e interés. Para Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), la conectividad se presenta como una red diversificada de conocimiento, en la cual el aprendizaje ya no es una actividad individual, sino, más bien, un proceso de redes donde se abre la puerta a un nuevo mundo; en este nuevo mundo todo se percibe de manera diferente, lo que permite a todos dejar de ser simples consumidores de contenido de terceros y transformarse en aficionados o expertos cocreadores del conocimiento (2016, p. 106).

A esto habrá que enfrentarse ahora que las redes acercan a los actores educativos al infinito mundo de las posibilidades, en una nueva escuela que facilita la autocrítica y la autogestión. Es un “cambio de chip”, sí, pero uno que debe venir desde la propia motivación de cada uno para afrontarlo.

Para entender el reto que significa este “cambio de chip”, es necesario asimilar el concepto de web 2.0, que define a la red digital como un universo en el cual se permite la interacción de los usuarios, compartir contenidos y el trabajo colaborativo, siendo este último uno de los grandes pilares de la educación en virtualidad (Arenas Tusarma y Franco Algecira, 2015). Así pues, el profesor deberá adaptarse a un nuevo contexto, en el



cual el estudiante tendrá mayor versatilidad y podrá profundizar en los temas a voluntad; esto enriquecerá el aprendizaje colectivo de una manera significativa y agilizará así los procesos de enseñanza, aunque exigirá mayor calidad ya no solo en los contenidos, sino también en el ejercicio del acompañamiento docente.

Los denominadores más comunes que se atribuyen al nuevo rol del docente de la era 2.0 son organizador, guía, generador, acompañante, *coacher*, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Estos nuevos roles se asientan en la idea de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, abundante, caótico y desestructurado. Hoy ya el modelo educativo centrado en el profesor como transmisor de conocimientos estandarizados a una masa de estudiantes (un modelo análogo al de los medios de comunicación de masas) deja de tener sentido (Tapscott, 2009, citado por Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016, p. 110).

Para Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), “en última instancia, la finalidad del profesorado es preparar al alumnado para la vida, una vida digital”. Pero para lograrlo, el docente, en el marco de la web 2.0, deberá, además, dominar el concepto de *e-learning* (*electronic learning* o aprendizaje electrónico). Según Arenas Tusarma y Franco Algecira (2015), se entiende como aprendizaje electrónico el proceso de adquisición de conocimiento a través de los medios digitales e internet, y dentro de estos están los ambientes virtuales de aprendizaje (VLE, *virtual learning environment*), definidos como los espacios de interacción destinados a la enseñanza basada en un programa curricular, es decir, un espacio virtual destinado a la formación de academia.

Pero también se pueden localizar dentro del *e-learning* los ambientes personales de aprendizaje (PLE, *personal learning environment*), que comprenden los recursos empleados para el aprendizaje autónomo, tales como videos, artículos y todo aquel contenido que pueda ser investigado por propia iniciativa del individuo. Por tanto, es un hecho que la virtualidad facilita la enseñanza y también el autoaprendizaje. Zambrano,



Medina y García (2010) añaden que la profesión del docente deberá marcar la pauta en los cambios y actualización de conocimientos, debido a una serie de razones. Primero, porque los estudiantes de hoy están más abiertos al conocimiento; segundo, la información presenta una obsolescencia constante por los acelerados cambios educativos y tecnológicos; y tercero, “el surgimiento de nuevas competencias para el maestro moderno” (Martín, 2007).

Por consiguiente, el profesor virtual deberá adaptarse a un proceso de actualización constante y un desarrollo inagotable de sus conocimientos paralelo al de sus estudiantes, quienes adquirirán el gusto por la investigación y por explorar libremente por medio de la motivación y el incentivo dado por el profesor en su rol de mentor.

No obstante, si bien Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) relacionan las posibilidades de la conectividad con la web 2.0, en la actualidad se vive el auge de la web 4.0 e, incluso, la gestación de la web 5.0 y posteriores. Según Aquino Cajé (2016), la web 4.0 “... también llamada web ubicua, permite la conexión del mundo físico al mundo virtual por medio de dispositivos inalámbricos (por ejemplo, GPS, tabletas, teléfonos celulares), sin importar el lugar y el tiempo; está en todas partes en tiempo real”. Esto plantea un crecimiento acelerado que ofrece un mayor número de posibilidades para potenciar el rol del docente en la educación virtual, puesto que a este nivel, la web facilita su interacción con plataformas, material académico y, en especial, con el estudiante, prácticamente en cualquier momento y desde cualquier lugar (2016, p. 10).

Evolución del concepto de profesor a tutor

La responsabilidad del profesor aumenta considerablemente en el contexto virtual, puesto que debe velar por la calidad de los procesos de formación, tanto académicos como humanos; y, a su vez, debe ser un facilitador de los mismos, con un claro control de las tecnologías en juego, junto a otras habilidades extrínsecas al educador del aula presencial. Seoane *et al.* (2010) afirman que el docente se convierte en un tutor: evoluciona el concepto de profesor y se convierte así en un mentor, en un garante de que



las competencias del estudiante sean alcanzadas de manera adecuada; esto permite su desenvolvimiento en el plano profesional gracias a la formación impartida (2010, p. 8).

El autor de este capítulo, en su discurso “El tutor en línea, clave de la formación virtual”, dice:

Los profesores dueños del saber transmiten información, la convierten en conocimiento y posteriormente en experticia. La educación evoluciona con los ambientes virtuales de aprendizaje, dando por hecho que esta mutación conlleva un cambio determinante, no sólo transmitir información, sino que impera un acompañamiento constante como clave del éxito de la relación “enseñanza-aprendizaje”, impulsando e incentivando el cumplimiento de los objetivos propuestos, incluso participando en el crecimiento humano del educando (Arismendy, 2017, p. 63).

Dicha evolución en el acompañamiento al estudiante dentro de los procesos de formación académica puede significar una oportunidad para aliviar muchas de las preocupaciones mencionadas por Taylor Gatto (1990) en su discurso, como “apartar al estudiante de la inmensa diversidad de la vida”, puesto que en este contexto, el estudiante ya no está estrictamente obligado a compartir un espacio académico con personas de características sociales similares a las de él, sino que puede enriquecerse tanto de la pluralidad de culturas, edades y géneros como de las diferentes líneas de pensamiento y opinión; todo esto gracias a la conectividad y universalidad de las redes de la era digital.

No obstante, dicha apertura a la universalidad conlleva el riesgo de que el individuo pierda su enfoque en el aula virtual, ya que la infinita posibilidad de acceder a contenidos distractores y el limitado contacto humano pueden llegar, incluso, a desmotivar el interés por el aprendizaje. Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) dicen que el cambio en los paradigmas se centra en la idea de realizar una transformación en cuanto a la forma como el conocimiento se imparte: se pasa de un modelo vertical y estructurado a la prometedora pero también abrumadora, desestructurada y caótica transmisión horizontal (2016, p. 110). Según esto, irónicamente,



parece que a más libertad de aprender, más confusión, y mientras más conectados, más propensos a estar solos.

Naval *et al.* (2003) resaltan que las TIC pueden llegar a aislar al individuo de la sociedad, lo que acrecienta el riesgo de generar en él depresión por la sensación de soledad. Por otra parte, según el sitio informativo Deloitte (2017), “de acuerdo con un análisis publicado por el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés), titulado ‘En un mundo interconectado, la gente se siente cada vez más sola’, a pesar de que en la actualidad existe un mayor número de productos humanizados (como Siri, de Apple), la gente nunca se había sentido más sola o aislada”. Por otro lado, como el entorno académico en virtualidad no es precisamente “cómodo” para el estudiante, el manual de tutoría *online* de la Universidad de Salamanca plantea que el profesor virtual debe evolucionar apropiándose del rol de tutor:

Ha de dejar de ser un simple transmisor de información para convertirse en alguien que estimula, monitoriza, sigue la tarea de aprendizaje, propone retos para su solución tanto de forma individual como en equipo, resuelve problemas de aprendizaje que se producen durante el proceso, etc. (Seoane *et al.*, 2010, p. 8).

El tutor, por encima de la labor de generar interés hacia el aprendizaje, debe gestarse como un acompañante constante, alguien que sirva como ayuda y soporte al estudiante, quien ya tiene el interés por aprender. “... Ser un guía, en mayor medida, requiere que los alumnos acepten que necesitan uno...” (Prensky, p. 82, 2011, citado por Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016, p. 111).

Claramente, para servir de ayudante hay que conocer las necesidades del estudiante y cuál es el motivante principal en su apetito de conocimiento; pero es igual de elemental que el estudiante identifique al tutor como un mentor, alguien de quien puede recibir ayuda y apoyo en su desarrollo; por lo tanto, el acercamiento e interacción de carácter humano en el contexto virtual es esencial.

Por su parte, Harrison y Killion (2007, citados por Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2011, p. 111) hacen referencia a 10 maneras a través de las cuales el profesorado puede contribuir al éxito de sus escuelas:



1. Proveedor de recursos.
2. Especialista en instrucción.
3. Especialista curricular.
4. Apoyo en el aula.
5. Facilitador de aprendizaje.
6. Mentor.
7. Líder.
8. Entrenador de datos.
9. Catalizador del cambio.
10. Aprendiz.

En consecuencia, y vale reiterar que en virtualidad el acompañamiento del tutor es vital para mantener el interés del estudiante, se hace necesario disponer de canales adecuados que faciliten los procesos y permitan la creación de la referida ecología de aprendizaje. En este contexto, la tecnología brinda un universo de herramientas por ser exploradas e implementadas en el aula virtual.

... Es evidente que los actores involucrados en la educación virtual enfrentan un importante cambio en los paradigmas del aprendizaje tradicional, conllevando a la apropiación de medios alternativos como canales de mensajería instantánea (WhatsApp, Messenger, etc.) donde el tutor construye una comunidad académica, facilitando y potenciando el acompañamiento constante y el aprendizaje significativo (Arismendy, 2017, p. 63).

Así pues, para potenciar las posibilidades que brinda la educación virtual y dar con ello mayores herramientas al tutor para facilitar los procesos de enseñanza y acompañamiento al alumnado, se puede poner en consideración la implementación en el aula de canales de mensajería instantánea como WhatsApp, para la generación de ambientes propicios que fomenten una apropiada ecología de aprendizaje en virtualidad, la cual permita superar los limitantes de la educación tradicional y llegar a nuevos niveles en la calidad de la formación de la sociedad.



Ahora bien, en este nuevo contexto, el profesor contará con mayores herramientas que potenciarán su rol de tutor, puesto que en una ecología de aprendizaje embebida en un canal de mensajería como WhatsApp, que permite contacto tanto sincrónico como asincrónico y cumple con la poderosa característica de ubicuidad, el factor acompañamiento se hace mucho más practicable. “El WhatsApp ofrece un nuevo escenario metodológico al profesorado que merece la pena tener en cuenta en el diseño de entornos de aprendizaje emergentes” (Vilches *et al.*, 2015, citados por Meritxell Monguillot *et al.*, 2017).

Entonces, con el fin de fortalecer la estrategia de acompañamiento permanente para acortar la brecha entre el estudiante virtual y la academia, la Facultad de Diseño de Uniremington ha venido experimentando con la inclusión de WhatsApp en sus dinámicas regulares en la enseñanza en modalidad virtual. Y esto ha sido determinante, puesto que los estudiantes pueden consultar cualquier inquietud a su tutor en cualquier momento y desde cualquier lugar, y el tutor, a su vez, responder en el momento que le sea posible y en el espacio que le parezca más adecuado, todo lo cual facilita el ritmo de aprendizaje al tener un contacto más frecuente y con características más humanas.

Para lograrlo, ha sido necesario desprenderse de los limitantes del “horario de clases” y, aprovechando las bondades de una red tanto sincrónica como asincrónica, fortalecer más la flexibilidad, de suerte que el estudiante pueda plantear inquietudes, presentar avances de sus actividades o, incluso, iniciar un debate académico en el grupo asignado como aula virtual, aun en horas de la madrugada, ya que el tutor, al día siguiente, podrá responder con total facilidad o, en su defecto, el estudiante podrá interactuar libremente con sus compañeros de clase para debatir o llevar procesos de monitoría con autonomía para el manejo del tiempo.

Hay que tener presente de antemano que el mencionado grupo estará exclusivamente dedicado al uso académico y que, eventualmente, esto estará estrictamente supervisado por el tutor, quien deberá garantizar un ambiente adecuado para que el aprendizaje sea significativo y los procesos de colectividad se lleven de la forma más fluida, cómoda, segura y efectiva.



Hoy en día, los canales de mensajería instantánea permiten diversos mecanismos para la comunicación. WhatsApp involucra, entre muchas otras herramientas, mensajes de chat, imágenes compartidas, el envío de archivos adjuntos, contenido en audio grabado, llamadas de audio, video-llamadas grupales y comunicación no verbal, como los conocidos emojis, que suavizan el formalismo de los ejercicios de comunicación en un ámbito académico. A propósito, de acuerdo con Casalino *et al.* (2017), los emojis informalizan una conversación; son piezas gramaticales usadas para expresar sentimientos, a la vez que pueden ser empleados para un contexto de humor y otros ligados a la elocuencia (2017, p. 51).

Teniendo esto presente, surge un escenario de amplias posibilidades para que el ejercicio docente sea mucho más versátil, a la vez que los estudiantes cuentan con mayores recursos para interactuar de manera similar a como lo harían en un aula presencial. El siguiente capítulo profundiza más en la experiencia obtenida con el uso de WhatsApp en el aula y en cómo la Facultad de Diseño ha logrado aprovechar esta herramienta en el ejercicio de la enseñanza en modalidad virtual.



Ca tu

Two large white vertical bars are positioned to the right of the text.





WhatsApp como facilitador del aula virtual

John K. Arismendy Escobar

Como objetivo, el capítulo analiza la pertinencia del acompañamiento sincrónico y constante en la educación virtual por medio de un uso efectivo de las TIC; específicamente, la implementación del canal de mensajería instantánea WhatsApp, cuya masividad y flexibilidad permiten una dinámica de interacción fluida entre estudiantes y tutores. Se entiende que este medio es una oportunidad para potenciar la calidad de la educación y la forma como, a través del tiempo, el ser humano dimensiona el concepto de academia y el beneficio que obtiene de ella.

No obstante, estas nuevas dinámicas son vulnerables a los riesgos que conlleva la conectividad; por ello, se toma como objeto de estudio la experiencia obtenida en la enseñanza en modalidad virtual de la Facultad de Diseño, para identificar falencias y potencialidades en el uso de WhatsApp como facilitador del aula virtual.

WhatsApp en el aula

WhatsApp tiene sus orígenes en la primera década del siglo XXI y se constituye como un canal de mensajería instantánea con aplicación en *Smartphone*, o teléfonos inteligentes. WhatsApp no solo resalta como una de las aplicaciones con mayor versatilidad en el mercado global, sino que, de alguna forma, se ha convertido en parte de la vida cotidiana; incluso, ha



Llevado a la dependencia, ya que varias acciones del día a día tienen que ver con esta herramienta (Sanz Gil, 2014, p. 8).

Como canal de mensajería, WhatsApp permite una gran versatilidad en la comunicación y se ha convertido en una herramienta revolucionaria que optimiza y potencia las bondades de sus predecesores Messenger y Skype al permitir mantener contacto tanto personal como grupal de manera sincrónica por chat escrito, audio, video, llamada telefónica y videollamada; incluso, agiliza los procesos de transferencia de archivos con un peso limitado, lo que facilita labores que antes solo eran posibles por correo electrónico. Así que WhatsApp se gesta como una herramienta con gran potencial que puede llegar a tener una aplicación en el ámbito educativo (Orduz, 2012).

Según Benítez y Marquina (2018), es difícil imaginar la realidad actual sin relacionarla directamente con el uso de los dispositivos móviles. La apropiación de estos como parte de la estructura de la sociedad significa una revolución en la forma de comunicación y relación.

Para la Unesco (2013), “Los dispositivos móviles inteligentes, que ya poseen millones de personas, pueden dar a los estudiantes mayor flexibilidad para avanzar a su propio ritmo y seguir sus propios intereses, lo que podría aumentar su motivación para aprovechar las oportunidades de aprendizaje” (2013, p. 12). Así pues, la posibilidad de comunicación en cualquier momento y desde cualquier lugar plantea una valiosa oportunidad para impulsar nuevos modelos de educación a través de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Vázquez Cano *et al.*, 2016).

Como es frecuente hoy en día el uso de las diversas herramientas que proporcionan los *smartphones*, particularmente las que facilitan el contacto y comunicación con familiares, amigos, compañeros y profesores, se puede vislumbrar un futuro diferente para la educación, ya que el estudiante no solo dependerá del conocimiento impartido verticalmente en el aula, sino que tendrá, por medio de una relación horizontal, en tiempo real y en su propia mano, todo el universo del contenido documental que le proporciona la red, al igual que información a través de la interacción con otros individuos.



Estas herramientas de comunicación sincrónica como WhatsApp han abierto un nuevo abanico de posibilidades en el ámbito educativo, mediante la creación de nuevos espacios para la interacción, la comunicación, la discusión, el trabajo colaborativo y la producción de conocimientos en forma rápida, efectiva y en múltiples formatos entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (Benítez y Marquina, 2018, p. 2).

Con el paso de los años, WhatsApp se ha posicionado como el líder en comunicación sincrónica en un mercado cada vez más competitivo. Y si bien este tipo de aplicativos son recursos tecnológicos innovadores, no fueron diseñados bajo un modelo educativo y su implementación inicial ha sido para fines informales (Nuez Placeres y Sánchez, 2014).

En consecuencia, la herramienta no ha podido lograr ese grado de formalidad que exigen las organizaciones académicas para confiar en su implementación como herramienta que respalda la institucionalidad de sus dinámicas. Según Sanz Gil (2014, p. 8), la portabilidad y flexibilidad que brindan los dispositivos y los nuevos aplicativos de comunicación, gracias a lo cual se pueden emplear en todo contexto, hacen que estos medios sean ideales para potenciar la educación informal. Así pues, hasta el momento, los canales de mensajería instantánea son considerados facilitadores del aprendizaje autónomo y fuera de currículo. Con respecto a esto, Lara *et al.* (2007) argumentan que es responsabilidad de los educadores seguir investigando y adaptar metodologías en torno a este tipo de recursos para darles la formalidad que la educación requiere (2007, p. 13).

Entonces, si se habla de informalidad, WhatsApp encaja perfectamente en esa ecología de aprendizaje, ya que ha sido empleado como una herramienta recurrente en los ambientes personales de aprendizaje, puesto que diferentes factores, como la facilidad para crear un grupo, permiten que, por propia iniciativa, los estudiantes mantengan interacción académica por medio del trabajo colaborativo, con grupos de tutoría particular o simplemente coordinando actividades académicas.

De esta manera, WhatsApp permite estructurar mejor un trabajo en grupo y enriquecerlo porque pueden comentar todos, aunque no estén



en el aula o juntos en un espacio físico concreto. Es la herramienta más utilizada para consultar dudas de clase a los compañeros, ya que el WhatsApp permite interactuar a cualquier hora y en cualquier sitio. (...) WhatsApp fomenta el aprendizaje colaborativo porque van construyendo conocimiento entre todos, cada uno aportando su granito de arena y ayudándose unos a otros (Sanz Gil, 2014, p. 8).

Las virtudes de WhatsApp van más allá de la pluralidad de las herramientas integradas: estas se potencian más con el hecho de ser una red de uso netamente gratuito, lo que facilita su adquisición en el ámbito global. Sumado a esto, la simpleza de su interfaz permite el rápido acceso y un manejo digerible para casi cualquier tipo de usuario. A su vez, el hecho de que la herramienta sea un *software* que se gesta como aplicación móvil le da el carácter de accesibilidad, puesto que con un dispositivo tipo *smartphone* ya es posible usar WhatsApp en cualquier lugar donde haya disponibilidad de red.

En términos comunicativos, la aplicación WhatsApp ha trascendido su naturaleza como “mensajero” para habilitar un espacio de acción poco convencional donde es posible compartir significados, el cual se caracteriza por la inmediatez. No sólo propicia la expresión y la transmisión de la realidad de las personas en este carácter de instantaneidad, sino que también refuerza la intención psicológica de unión, donde se descargan las dimensiones racional y emocional del hombre (Vázquez Cano, *et al.*, 2016, p. 4).

Haciendo una apropiación de WhatsApp como espacio para compartir material de clase y realizar asesorías, preguntamos a los estudiantes encuestados sobre su preferencia en medios virtuales a la hora de compartir sus contenidos académicos. La gran mayoría seleccionó WhatsApp, lo que lo valida como un recurso viable para interactuar con material académico y deja en segunda instancia las demás herramientas dispuestas para su ejercicio de aprendizaje **(Figura 12)**.

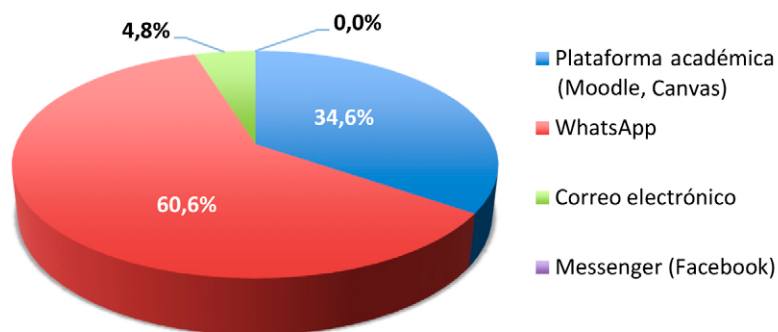


Figura 12. Pregunta: “¿Cuál es el espacio virtual que considera más funcional a la hora de compartir contenidos con tutores y compañeros?”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Esto muestra que el estudiante ve la herramienta como un medio viable y funcional para llevar a cabo las dinámicas académicas; sin embargo, hay que dimensionar lo que implica tener un recurso tan “seductor” como lo es WhatsApp, con el fin de entender cómo hacer que sus alcances sean controlables. “Esta app también tiene sus desventajas, la principal: la conservación de la privacidad” (García, 2014).

Y tiene otras limitaciones que deben ser consideradas: no puede ser un sustituto del correo, puesto que los mensajes no se guardan por tiempo indefinido, y, por otro lado, no puede ser un sustituto de la relación personal (algunas personas manifiestan haber desarrollado incapacidad para relacionarse cara a cara con otros).

Para evitar que el uso de WhatsApp se convierta en un aspecto negativo del desarrollo de la sociedad y que llegue a perderse su finalidad académica, es necesario tener personal calificado para gestionar estos ambientes, tutores que sirvan de garantes del logro de los objetivos de formación planteados originalmente.



El tutor como garante del aprendizaje por medio de WhatsApp

La labor del formador es crear un ambiente adecuado para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos; dicho ambiente es la “ecología de aprendizaje” (Siemens y Santamaría, 2010). El internauta de la generación nativa digital tiene amplio dominio de las redes y los medios tecnológicos, pero el uso que les da no necesariamente es sano y provechoso; de hecho, por lo regular, un internauta acostumbrado al atractivo de la tecnología se deja llevar por los distractores que el “entretenimiento *online*” ofrece y no ve a las herramientas digitales como elementos que realmente aporten a su desarrollo como individuo. Es así como el profesor contemporáneo tiene la importante responsabilidad de encaminar las particularidades de este fenómeno.

La mayoría de los encuestados no considera que la educación virtual pueda llevar al estudiante a sentirse más solo de lo que puede sentirse en la modalidad tradicional. Esta perspectiva se acentúa al observar la tendencia al desacuerdo con el hecho de considerar que, en este contexto de educación virtual, WhatsApp pueda ser un distractor que presente el riesgo de reducir el interés por el estudio. De esto se puede deducir que los estudiantes reconocen los mecanismos empleados en virtualidad como útiles, y que si bien implican algún riesgo, este debe ser asumido responsablemente, primero, por el individuo que estudia y, segundo, por la academia (**Figura 13**).

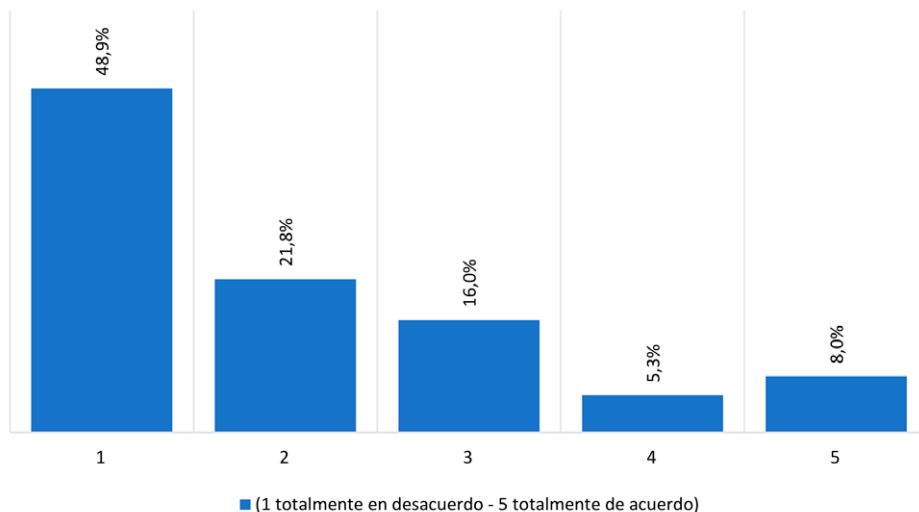


Figura 13. Afirmación: “Según su experiencia en virtualidad, se puede afirmar que WhatsApp es un distractor que presenta el riesgo de reducir el interés por el estudio”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Como se ve, la mayoría de los estudiantes encuestados considera a WhatsApp útil como herramienta facilitadora de los procesos en el aula virtual y, además, descartan que este medio sea un distractor que presenta el riesgo de reducir el interés por el estudio. Coinciden en afirmar que es el canal de mensajería instantánea que prefieren para todo tipo de interacción con otras personas, lo que lleva a inferir que el hecho de que esta aplicación signifique un ambiente de interacción pluralista e informal le resta exclusividad al enfoque académico que pueda tener el aula virtual enmarcada en esta herramienta; aquí se destaca, de nuevo, la responsabilidad que tiene el tutor para fomentar una cultura de formalidad dentro de sus grupos de clase a través de este canal, a fin de disminuir los distractores que puedan surgir por su frecuente utilización (**Figura 14**).

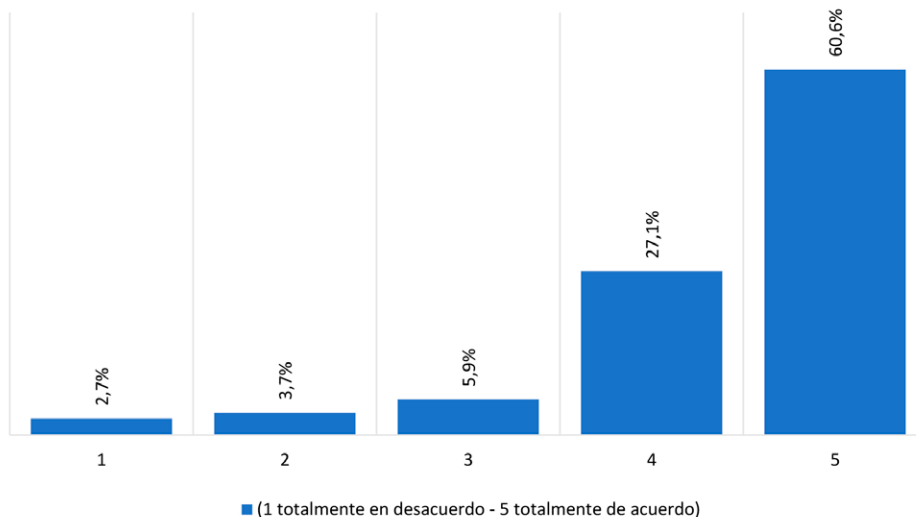


Figura 14. Afirmación: “Según su experiencia en virtualidad, se puede afirmar que WhatsApp es el canal de mensajería instantánea que usted prefiere para todo tipo de interacción con otras personas en internet”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Sabiendo que los estudiantes encuestados consideran que WhatsApp es una herramienta pertinente para el aprendizaje virtual, no se puede ignorar que también lo es para todas las demás dinámicas de su vida cotidiana, ya sea como apoyo a sus trámites personales, compromisos laborales, interacción con el comercio o simplemente socialización. El tutor debe considerar esto a la hora de administrar un grupo de WhatsApp como un ambiente virtual de aprendizaje, un espacio con un importante componente de comunicación sincrónica, en el cual, aunque el estudiante puede estar conectado en casi todo momento, no siempre estará disponible para atender los requerimientos académicos; y en el otro lado, el estudiante deberá comprender que el docente tiene tiempo para su vida personal. Es aquí donde la comunicación asincrónica aparece para garantizar que los mensajes no se perderán por falta de interacción inmediata.

Ahora, la calidad del ejercicio académico en un grupo de WhatsApp dependerá del grado de interacción que tengan los actores involucrados, ya



que mientras más participación de calidad haya en este ambiente, más posibilidades habrá de generar aprendizaje colectivo, clave del éxito del aula virtual. La calidad de la participación es igual a la capacidad comunicativa. La comunicación actualmente está por encima de la definición tradicional del simple intercambio de mensajes (Lara *et al.*, 2007). El tutor deberá estar en la capacidad de socializar y mantener el aula en torno a un ambiente académico y realmente enriquecedor, enmarcado en el respeto mutuo y el buen lenguaje; no obstante, este deberá ser también un espacio formal que permita un cierto grado de libertad de expresión, muy adecuado para fomentar la comunicación horizontal.

Los roles que deberá desempeñar el tutor en la implementación de un grupo de WhatsApp como ambiente académico serán, entonces, los siguientes:

Guía. En este contexto, el tutor deberá direccionar los procesos del grupo de estudiantes, aclarar el cronograma, incluir pormenores técnicos, explicar la temática de clase, dirigir el correcto desarrollo de las actividades y despejar cualquier inquietud relacionada con el curso.

Moderador. Deberá mantener el orden en el grupo, ser una figura de respeto que permita designar tiempos de participación o intervenir en cualquier momento; así afianza la disciplina y el flujo regular del ambiente académico.

Facilitador. Provee a los estudiantes de las herramientas e información adecuadas en todo momento para que los procesos sean más fluidos y evitar la frustración por no encontrar respuesta o no recibir la información necesaria a tiempo; incluso, si los comunicados, inquietudes o dificultades son externas a la clase y escapan del control o conocimiento del tutor, este deberá servir como facilitador para redireccionar con fluidez al estudiante hacia los actores competentes, ya sea por temas administrativos, financieros, soporte técnico o personales y de carácter psicológico.

Ejemplo por seguir. Es fundamental que en un ambiente como WhatsApp, donde la comunicación oral y escrita suele ser escueta, rápida e informal,



el tutor tenga un comportamiento ejemplar: una buena ortografía, un lenguaje apropiado en sus audios, que no abuse de imágenes o emojis ni use unas inapropiadas o poco pertinentes; además, es fundamental que reconozca los errores e incentive a los estudiantes a corregir los propios, siempre dentro del marco del respeto.

Mentor. Según Bozeman y Feeney (2007), “un proceso de transmisión informal de conocimiento, capital social y apoyo psicosocial percibido por el receptor como relevante para el trabajo, carrera o desarrollo profesional...”. El tutor debe ser más que un simple transmisor de información y siempre que sea posible se comunicará también de forma individual, entendiendo que no todos los estudiantes aprenden igual, que cada uno tiene su propio ritmo para absorber el conocimiento. Así pues, el tutor, en su rol de mentor, tendrá un acercamiento más humano con el aprendiz, para destacar sus debilidades y sus fortalezas con el fin de potenciarlas efectivamente y de manera un poco más informal en comparación con un catedrático.

Gestor motivacional. Es muy importante que mantenga a los estudiantes motivados por medio de un acompañamiento constante que brinde herramientas para superar los obstáculos y favorecer el crecimiento humano/profesional de su grupo de clase.

Al cuestionar a los estudiantes con respecto al acompañamiento que reciben de sus tutores por WhatsApp se pretende dimensionar el grado de comprensión que aquellos tienen sobre la responsabilidad de su tutor en este contexto. Las respuestas obtenidas fueron diversas:

Primero, frente al supuesto de que el tutor debe tener un conocimiento absoluto (administrativo, financiero, académico, técnico) que le permita responder con precisión cualquier tipo de inquietud, gran parte de los encuestados considera que, en efecto, esta es la responsabilidad del profesor; así que difieren de los lineamientos previamente mencionados, que perfilan el verdadero rol que el educador debe desempeñar en el uso de WhatsApp como apoyo al aula virtual (**Figura 15**).

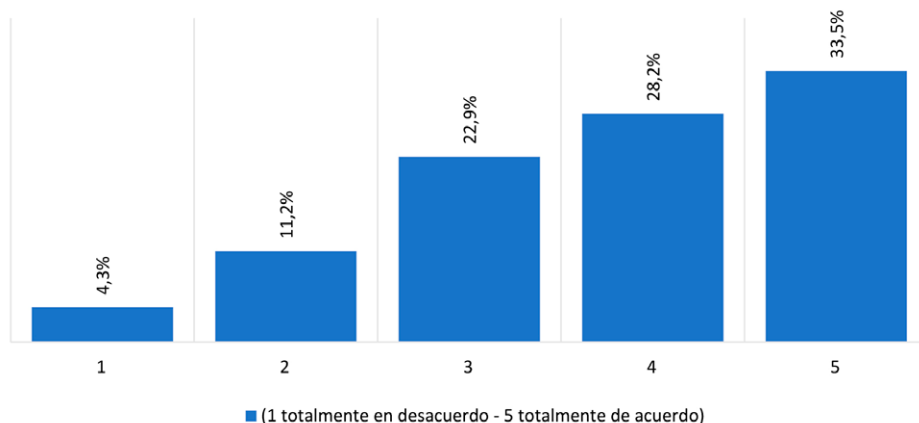


Figura 15. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe tener conocimiento absoluto (administrativo, financiero, académico) que le permita responder con precisión absolutamente cualquier inquietud”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

En segunda instancia, y en contraste con lo anterior, al cuestionarlos sobre si el profesor en un ambiente como WhatsApp debe centrarse netamente en lo académico, mostrar experticia únicamente en la temática de clase e ignorar las demás inquietudes fuera de su dominio, las respuestas son muy equilibradas. Es necesario también dimensionar que el profesor virtual debe ir más allá del propio ejercicio de enseñar su temática de clase, pero este “ir más allá” tiene sus limitantes (**Figura 16**).

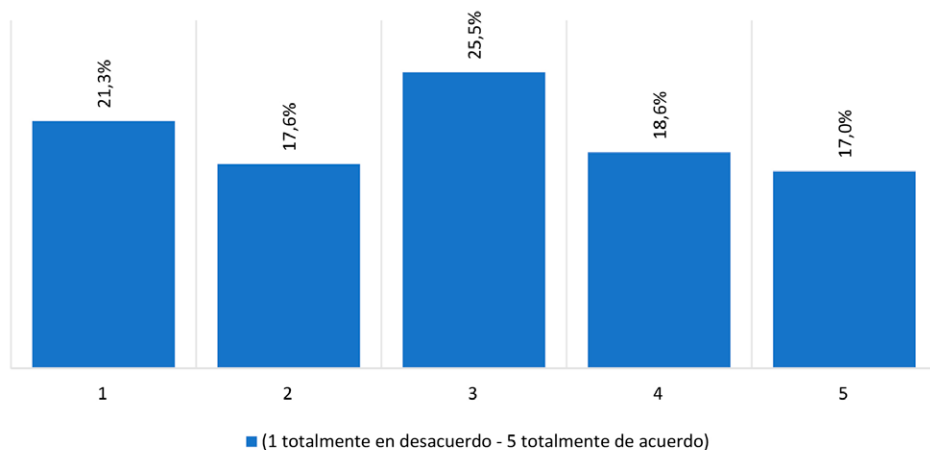


Figura 16. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe centrarse netamente en lo académico, mostrando experticia únicamente en la temática de clase, ignorando las demás inquietudes fuera de su dominio”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Por último, la tercera inquietud dentro de la encuesta cruza los anteriores puntos de vista y reflexiona sobre si el profesor debe servir de facilitador en los procesos redireccionando oportunamente a quien corresponda con respecto a aquello que no esté en su conocimiento, como temas financieros, administrativos u otros. Aquí se nota una fuerte tendencia a estar de acuerdo con ello, lo que significa que el estudiante al fin reconoce que el profesor debe tener dominio de su tema de clase y conocimientos diversos, pero su rol específico es ser un “facilitador de los procesos” y no la respuesta absoluta de los mismos (**Figura 17**).

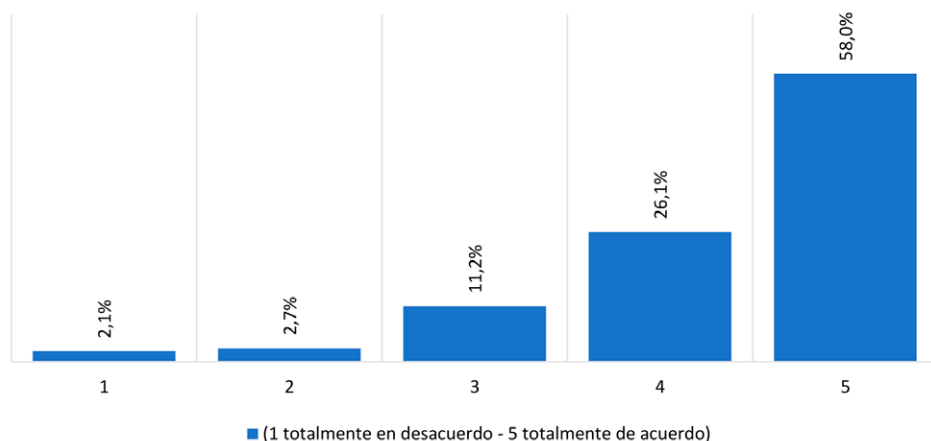


Figura 17. Afirmación: “El tutor como guía en el aula virtual por medio de WhatsApp debe servir de facilitador en los procesos redireccionando oportunamente a quien corresponda sobre lo que no esté en su conocimiento (como temas financieros, administrativos u otros)”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Las respuestas muestran ambigüedad, lo que indica que el estudiante no tiene totalmente claro el rol del profesor en virtualidad; por tanto, se hace pertinente estructurar una guía clara, con la cual el estudiante reconozca desde el principio hasta dónde puede contar con su profesor y, así, evitar futuras frustraciones y lograr procesos más fluidos y digeribles.

WhatsApp como ecología de aprendizaje

La enseñanza del diseño ha sido comprendida en los procesos de formación superior como netamente presencial. Hace unos años, el autor de este capítulo, en su ponencia en el IX Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño, argumentó: “El diseño, como gestor de estrategias de comunicación visual, comprende una disciplina definida desde lo tangible hasta



lo abstracto, forjada en una academia de formación integral con trabajo de campo, taller, y procesos de conceptualización” (Arismendy, 2018, p. 84).

Entonces, teniendo claro que hay características propias que definen al diseño como una disciplina teórico-práctica, su enseñanza en modalidad virtual significa un desafío enorme para la academia, “un reto que demanda la generación de innovadoras estrategias pedagógicas y metodológicas, que definan los recursos tecnológicos y humanos necesarios, para realizar un acompañamiento efectivo a los procesos de aprendizaje del diseñador” (Arismendy, 2018, p. 84). Así aparece WhatsApp como un medio apropiado para facilitar los procesos de enseñanza en diseño en modalidad virtual, una herramienta poderosa y al alcance de todos.

No obstante, aunque dicha aplicación sea considerada como un entorno o ecología de aprendizaje con mucho potencial, poco se sabe de su formalización como facilitadora de los procesos en ambientes virtuales de aprendizaje. Por esta razón, el análisis gira en torno a la experiencia de la Facultad de Diseño de Uniremington en el ejercicio de formación superior en modalidad virtual para los programas tecnología en Diseño Gráfico Publicitario, ofertado a partir del año 2014, y Profesional en Diseño Gráfico, con oferta desde principios del año 2019.

Durante un período de cinco años, la facultad ha afrontado el reto de la enseñanza del diseño en virtualidad con herramientas establecidas dentro de la apropiación de las TIC. Asimismo, ha propuesto nuevas estrategias para hacer que los mecanismos a su alcance permitan a la academia un acercamiento más eficaz con sus estudiantes. Uno de estos mecanismos es la utilización de WhatsApp como herramienta facilitadora de los procesos de acompañamiento, asesoría, guía y orientación. “Por medio del WhatsApp, se crea una comunidad y una sensación de grupo muy positiva. Los alumnos sienten que el profesor está siempre presente y, sinceramente, el coste es muy bajo. El WhatsApp llega a todos” (Mosquera Gende, 2016, p. 4).

Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016), en su artículo “El rol del docente en la era digital”, afirman lo siguiente:

... es importante tener en cuenta que el conocimiento debe compartirse en un entorno o ecología adecuada que posibiliten el conocimiento



conectado: escuelas, clases, espacios virtuales, museos, parques, etc. Espacios que permitan conversar, organizar encuentros, poner ideas en común y dialogar. Estructuras (sistemas de clasificación, jerarquías, bibliotecas, etc.) que proporcionen y ayuden en el proceso y la toma de decisiones; entornos informales, no estructurados, flexibles, ricos en herramientas de comunicación, constantes en el tiempo, seguros para que exista confianza y comodidad, simples, descentralizados, conectados y en los que exista una alta tolerancia a la experimentación y el error (2016, p. 106).

Ahora bien, al establecer un grupo de WhatsApp que congrega a los respectivos estudiantes de cada asignatura, la facultad logra crear una comunidad académica, con una estructura formal en la que participan tanto tutores como asesor pedagógico y el respectivo director de programa.

Además del componente humano, se emplea el logo de la institución como imagen de perfil en cada grupo para respaldar la identidad corporativa de la universidad; de esta manera se estructura la ecología de aprendizaje adecuada para abordar las temáticas de las asignaturas, de acuerdo con el plan de estudios de cada programa de facultad (**Figura 18**).

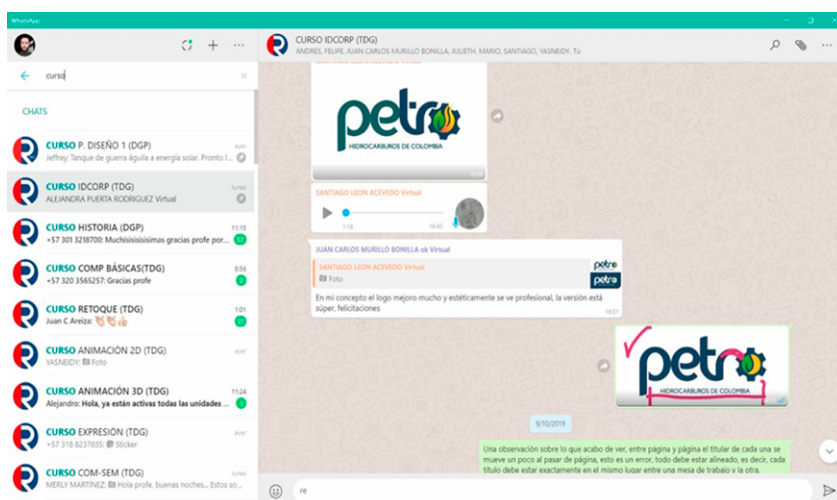


Figura 18. Evidencia de la estructura de un aula académica en WhatsApp.

Fuente: Screenshot (julio, 2019).



En la **Figura 18** se puede apreciar el ejercicio académico que se lleva a cabo en uno de los grupos de la tecnología en Diseño Gráfico Publicitario modalidad virtual. Aquí es fácil dimensionar la dinámica de acompañamiento del tutor, en la cual se involucran diferentes recursos tales como texto, imágenes y audios, e incluso videos de carácter explicativo, demostrativo o de simple referencia. También es posible analizar que la comunicación en estos grupos no solo ocurre entre el tutor y un estudiante, ya que otros integrantes entran a participar activamente haciendo observaciones y recomendaciones enriquecedoras al proceso de sus compañeros. En el panel izquierdo de la pantalla puede verse que todas y cada una de las asignaturas del programa tienen su propio grupo asignado.

En cuanto al manejo de los tiempos y la conectividad, la facultad permite que los estudiantes tengan libertad de participación en los grupos, puedan plantear sus preguntas e inquietudes y mostrar sus avances en cualquier momento.

Mosquera Gende (2016) se pregunta si significa esto estar las 24 horas del día en línea con los estudiantes. La respuesta depende de cómo se plantee el curso: es una posibilidad que, sin lugar a duda, depende del tutor. Y agrega que, en todo caso, bien empleada, la herramienta no tiene por qué atar, sino todo lo contrario (2016, p. 5).

A los profesores de la facultad les planteamos la misma pregunta que plantea Mosquera Gende con el fin de evidenciar sus apreciaciones sobre los pros y los contras en el manejo del tiempo para el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje:

Según su experiencia como tutor virtual, y comprendiendo a WhatsApp como ecología de aprendizaje, ¿la idea de usar dicha herramienta como estrategia de acompañamiento al estudiante virtual significa estar las 24 horas del día en línea con ellos? (**Figuras 19, 20, 21, 22 y 23**).

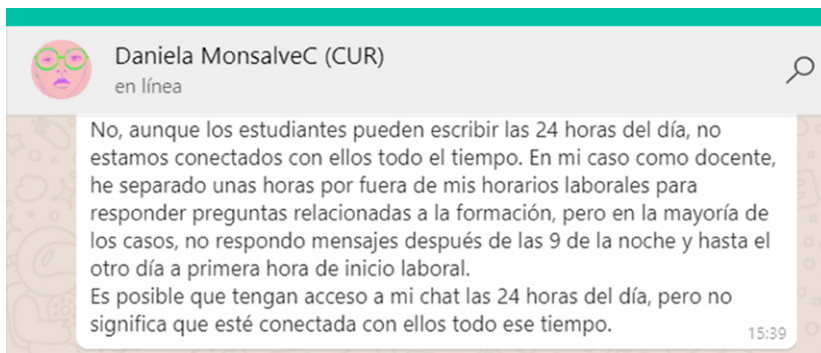


Figura 19. Apreciaciones profesora Daniela Monsalve sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.

Fuente: *Screenshot* (junio, 2020).



Figura 20. Apreciaciones profesor Alejandro Mesa sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.

Fuente: *Screenshot* (junio, 2020).

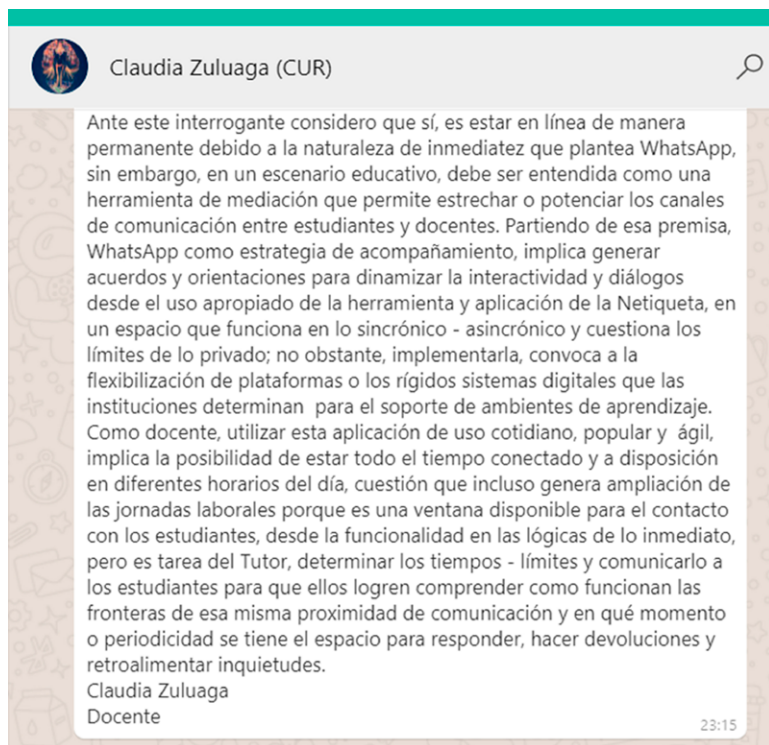


Figura 21. Apreciaciones profesora Claudia Zuluaga sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.

Fuente: *Screenshot* (junio, 2020).

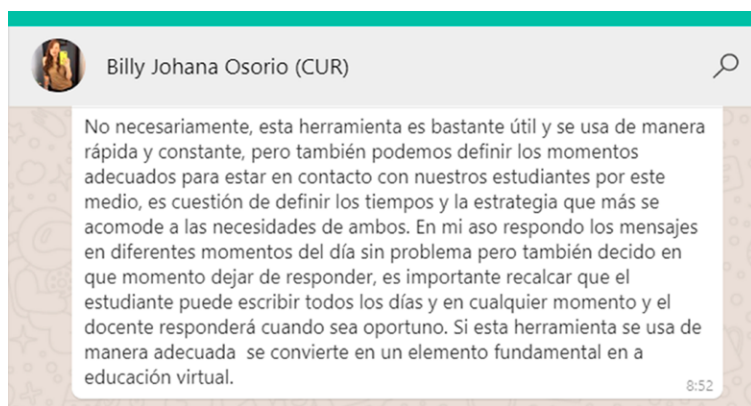


Figura 22. Apreciaciones profesora Johana Osorio sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.

Fuente: *Screenshot* (junio, 2020).

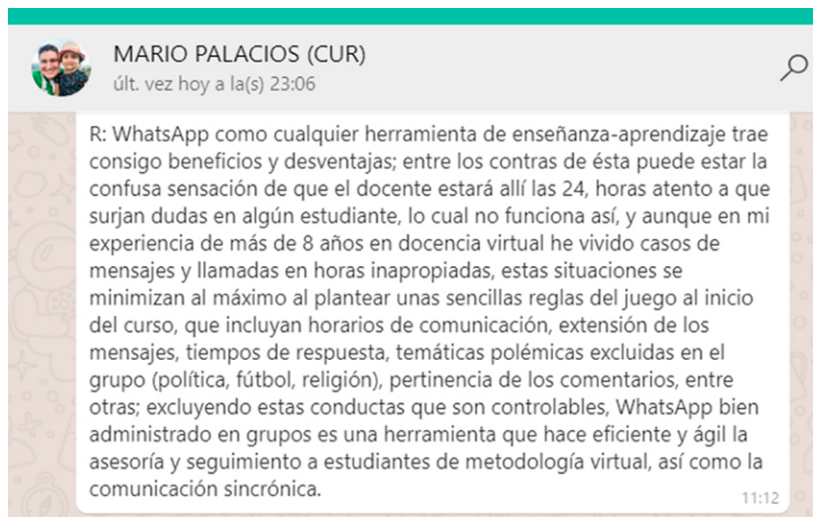


Figura 23. Apreciaciones profesor Mario A. Palacios sobre el uso de WhatsApp como ecología de aprendizaje.

Fuente: Screenshot (junio, 2020).

Un análisis de los argumentos de los profesores sobre su rol de tutores permite interpretar que, en consonancia con los argumentos de Mosquera Gende (2016), la pertinencia de WhatsApp como aula virtual depende de la forma como sea planteado el curso; y también, en considerable medida, de cómo el profesor aborde el contexto. Sin lugar a dudas, el cuerpo académico de la facultad está de acuerdo con que el canal de mensajería empleado es un recurso valioso a la hora de optimizar el acompañamiento a estudiantes en un ambiente virtual de aprendizaje.

Así pues, es importante tener en consideración que si el tutor no se encuentra activo en un momento determinado, podrá ver los mensajes que hayan dejado sus estudiantes a cualquier hora del día y de forma asincrónica, lo que le permite discriminar entre lo más importante y lo descartable para hacer un acompañamiento efectivo y en el menor tiempo posible.

Otro elemento importante es la presencia de una estructura institucional que formaliza el grupo como un espacio serio y netamente académico. Esto se refiere al siguiente componente humano:



Estudiantes. Son la razón de ser del grupo. Ellos mismos se unen al grupo de WhatsApp una vez se inicia el curso a través de un enlace publicado en la plataforma académica. La plataforma es un espacio formal para el ejercicio académico de entregas de actividades, el planteamiento del cronograma, llevar a cabo las sesiones sincrónicas de clase y evaluar las actividades de los estudiantes (esta plataforma funciona paralelamente a cada grupo de WhatsApp). Los estudiantes utilizan el grupo para enviar avances de sus trabajos, plantear inquietudes, recibir asesoría y contactar e interactuar a manera de debate con sus compañeros.

Tutores. Son la cara de la universidad, actores de formación académica y responsables de cada grupo de WhatsApp.

Asesor pedagógico. Es un académico que se encarga de resolver aquellas inquietudes de los estudiantes que escapan del conocimiento o competencia del tutor, o, en su defecto, de redireccionar a los actores competentes para agilizar los procesos. Además, vela por que el ejercicio académico se esté llevando a cabo según los lineamientos establecidos y sirve de mediador ante las posibles dificultades o diferencias entre el tutor y el estudiante. Por lo general, el tutor tiene comunicación constante por interno con el asesor pedagógico y con los estudiantes; es decir, su comunicación suele darse por fuera del grupo de clases debido a la particularidad de los casos y para mantener la privacidad.

Director de programa. Es la figura administrativa de la facultad que da garantía a los estudiantes de que los procesos llevados a cabo en estos grupos de WhatsApp se ajustan a las políticas institucionales. El director también suele compartir información importante (como fechas de matrículas), citar a conferencias y eventos extracurriculares, anunciar cambios y ajustes en los programas y, si es del caso, intervenir en alguna situación.

Teniendo presente que los procesos de facultad deben estar alineados con una misma mentalidad, para procurar que todo gire en torno al beneficio del estudiante y al correcto funcionamiento de los procesos, también hay un grupo de WhatsApp donde los tutores convergen junto con el asesor

pedagógico y el director de facultad. En este grupo socializan temas relevantes al plan de estudios, al cronograma académico, y tratan casos particulares que requieren atención del cuerpo colegiado (**Figura 24**).

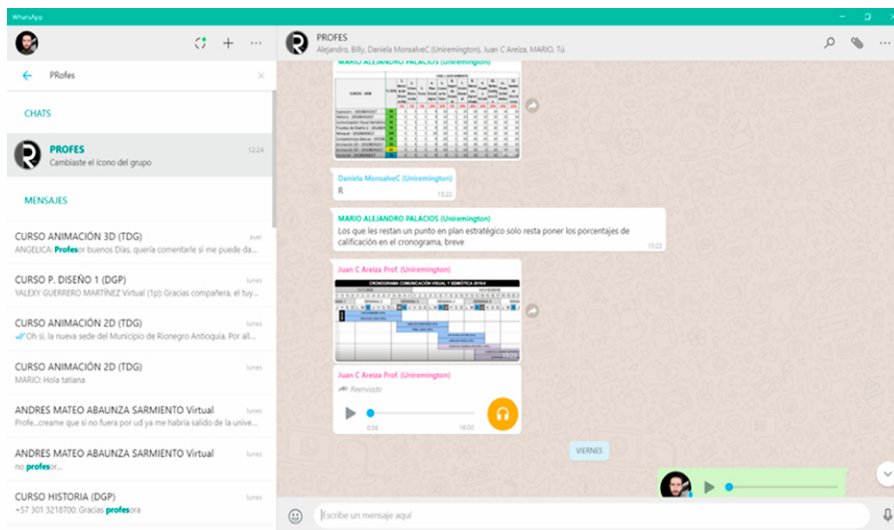


Figura 24. Evidencia de la estructura del grupo de tutores.

Fuente: Screenshot (julio, 2019).

Es importante que el profesorado involucrado en virtualidad esté en constante contacto entre sí para mantener no solo un discurso común frente a la esencia de la facultad, sino para apoyarse, ya que los procesos en virtualidad son dispendiosos y demandantes; por tanto, se hace vital que el departamento de virtualidad trabaje de manera aunada, y mucho más el cuerpo colegiado. En virtualidad, la tutoría es muy importante, puesto que sin ella los actores volverían a los desolados inicios de los ambientes virtuales de aprendizaje y a los ya conocidos vacíos frívolos de esta modalidad.

El Tutor Virtual es fundamental, ya que está allí ante aquellas dudas que no quedan claras en la página de ayuda. Él aporta su apoyo y sugerencias que dan los años de experiencia, los estudios pedagógicos; esto tiene un valor especial, que no lo conseguirás jamás en un tutorial (Acuña, 2019).



Por otra parte, es claro que WhatsApp no es la única herramienta que funciona como canal de mensajería instantánea y que de alguna forma potencia las posibilidades de crear una comunidad académica en virtualidad. A la fecha existen muchas otras, como Groupnote, que es quizás la más cercana a lo que se pretende con un facilitador de aula virtual, puesto que se gesta como un canal pensado exclusivamente para la escuela; sin embargo, y a pesar de ser gratuita, no tiene el suficiente reconocimiento ni acogida en el mercado. Otras más: Gtalk, LINE, Viber, GroupMe, chatON, Imessage...

La preferencia por WhatsApp se debe a que sigue siendo, a la fecha, la mejor opción para apropiación como herramienta de comunicación en torno a un tema académico, debido a su masividad y a las facilidades de acceso que hoy día tiene el público en general: solo necesita un dispositivo *smartphone* con conexión. “Los celulares sin conexión a Internet se están convirtiendo en una rareza” (Magallanes, 2014).

Así las cosas, WhatsApp es una herramienta que plantea un universo de posibilidades muy prometedor, y en el ejercicio y la experimentación ha arrojado unos resultados muy positivos: “... está en nuestras manos. Estos recursos no deben usarse únicamente como transmisores alternativos de conocimientos, sino que pueden ser usados para suplir, con nuestra ayuda, ese vacío comunicativo y emocional que se genera en este tipo de contexto de enseñanza y aprendizaje” (García, 2015, citado por Larrañaga Otal, 2012).



Ca

tu





Formación en cultura visual en los procesos de Diseño Gráfico Publicitario

Claudia Elena Zuluaga Idárraga

El objetivo de este capítulo es conceptualizar la formación en cultura visual de los estudiantes de Diseño Gráfico Publicitario de Uniremington, analizando los objetivos de desarrollo y la manera como se refleja en la producción gráfica, así como determinar posibles rutas de trabajo para la comprensión crítica de la cultura visual, atendiendo las particularidades de enseñanza en la virtualidad.

Es necesario promover el estudio de la producción visual desde la fundamentación teórica y didáctica como medio para la expansión de la representación y comunicación de ideas, con el fin de sembrar una cultura investigativa, sin dejar de lado el análisis de la imagen y su poder en la comunicación gráfica. En ese sentido, los propósitos de formación en el programa profesional y tecnológico de Diseño Gráfico buscan crear escenarios para la producción de contenido audiovisual motivando la exploración y el análisis del material que se genera. Asimismo, es determinante desarrollar acciones para el estudio de la imagen como reproductora de información y recurso para representar el mundo.

El objetivo de la labor educativa no debería desviarse: debería siempre estar encaminado hacia procesos que motiven a la problematización y análisis del comunicar, percibir, habitar en el mundo. Como indica Aguirre (2015), “nuestro empeño educativo no debería centrarse tanto en acudir a



la cultura visual en busca de descripciones del mundo, sino en la invención o el descubrimiento de nuevas formas de estar en el mundo” (2015, p. 124).

Por lo anterior, es fundamental proyectar el estudio de la conceptualización básica de nuestro tema de interés y, desde ahí, ejecutar análisis contextualizados sobre la experiencia con los estudiantes. A continuación, algunos temas de estudio y conceptualizaciones referenciales.

“El concepto de cultura visual”

Cuando se habla de cultura visual, es recurrente conectarla inmediatamente con las artes plásticas (puede haber aquí una concepción estrecha de la esfera de lo visual); sin embargo, es válido iniciar la conceptualización desde ese lugar, con el fin de tejer puentes hacia la comprensión de los lenguajes y contenidos de las producciones. Así entonces, es importante considerar que las artes visuales trascienden “el hacer” tradicional de las bellas artes, de los propósitos formales y herméticos, y se trasladan a la capacidad de gestar conexiones con las esferas sociales, psicológicas, cognitivas, culturales, religiosas, entre otras; además, indican su constitución como instrumento indispensable para la transformación y reinención cultural que albergan el tejido social, los procesos de identidad y los lugares políticos que los sujetos adoptan.

La cultura visual posibilita el escenario para pensar el contexto de las artes visuales y el diseño, los procesos de formación y enseñanza, además de la visibilidad en las producciones; asimismo, permite considerar su inmersión con diferentes esferas del arte, acompañadas de otras disciplinas que alimentan el quehacer artístico. Como define Freedman (2006), “las artes visuales componen la mayor parte de la cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas”.

La cultura visual es un sistema donde confluyen manifestaciones del arte popular, las bellas artes clásicas y diferentes manifestaciones del universo audiovisual; los sujetos interactúan como dispositivos electrónicos que emiten imágenes y dan lugar, así, a distintas formas de comunicación. Es un sistema que interactúa y revela cómo vivimos y nos relacionamos



con el entorno en la esfera visual. Las artes visuales tienen la facultad de capturar la atención a través de la inmediatez y capacidad de recuerdo de la imagen como construcción simbólica; un poder este que también incluye un carácter didáctico de la obra que enseña, y no solo como un medio para decodificar los mensajes, sino que también permite aprender aun cuando no haya claridad en el mensaje.

Realizar este análisis posibilita la generación de procesos cognitivos manifestados en efectos psicobiológicos y socioculturales; formas variables de implicación en los ecosistemas visuales no solo en las dimensiones individuales, sino desde las influencias de los grupos sociales, la inmersión dentro de ellos y la influencia en los modos de percibir, comprender e interpretar. Las reacciones de percepción frente a cualquier objeto de contenido visual señalan la convivencia entre lo biológico, psicológico, cultural y social: "... por ejemplo, la forma en que reaccionamos al color depende de la construcción del ojo humano y de su relación con la mente; pero también depende de las condiciones sociales que tienen como consecuencia nuestra respuesta personal y cultural basada en la relación entre forma, sentimiento y conocimiento" (Freedman, 2006, p. 96).

Si se hallan las condiciones biológicas que determinan el sistema físico-mecánico, se presenta el reconocimiento de la semejanza, es decir, la determinación de que algo es conocido si es similar o puede considerarse dentro de ese sistema; esta es la primera respuesta a las formas visuales. A la vez, está el desafío de estudiar el reconocimiento físico y su implicación en el entorno, haciendo consciencia de las construcciones colectivas, pero también de la libertad y capacidad individual en cuanto a las posibilidades para percibir, mirar, observar, y hacerlo de manera crítica. Asimismo, las experiencias socioculturales y los procesos educativos se suman a la influencia en el pensamiento desde los enfoques personales y las diferentes construcciones culturales de los colectivos.

Existe la necesidad de promover sorpresa intelectual para crear nuevas expectativas, con el fin de hacer consciente la conexión entre emoción y cognición. Esto señala la importancia de una comprensión crítica de la cultura visual para ampliar la experiencia de percibir, mirar, leer e interpretar. La contemporaneidad de las prácticas artísticas puede generar ambigüedad, ya que, por ejemplo, los adultos tienden a considerar



que comprenderán cualquier objeto, construcción o manifestación visual, y que entenderán el mundo, porque serán guiados por su sistema de referencia biológica, que establece similitudes con lo ya conocido a aquello que puede ser cercano; sin embargo, al enfrentarse a lo desconocido, se genera el temor y la consideración de lo ambiguo.

Esto ocurre frecuentemente con manifestaciones de la “nueva cultura visual”, ya que plantea la movilización frente a la contemplación estática, para preguntar por los procesos internos que afectan al espectador-lector. Lo anterior es un asunto del sujeto adulto que se hace paralelo a las maneras como los niños aceptan la ambigüedad en la cultura visual, debido a que ellos licencian otro lugar de la comprensión porque sus respuestas emocionales-cognitivas están abiertas a la experiencia, sin reservas y ávidas de reconocer otras alternativas o lugares de la referencia.

Y así como queda contextualizado el argumento en cuanto al concepto de cultura visual, es indispensable preguntar aquí qué es el lenguaje visual. Para definir este concepto paralelo, María Acaso (2006) comparte una definición: “El lenguaje visual es el código específico de la comunicación visual; es un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista” (2006, p. 25).

Desde esta orientación, el lenguaje visual es considerado el sistema de comunicación generado por medio de la vista; un lenguaje que entra en conexiones con otros lenguajes, como el verbal y el escrito, y esto obedece a unas normas muy estructuradas y definidas. En cambio, el visual es un sistema al que el ser humano se inscribe de forma innata, automática, y la interacción solo llega hasta un nivel superficial, porque nadie le enseña a leerlo, interpretarlo, descodificarlo o construir mensajes profundos a partir de él.

Acaso (2006) señala que aquello que hace diferente al lenguaje visual de los otros lenguajes es que “es el sistema de comunicación semiestructurado más antiguo que se conoce”, ya que los humanos, antes de estructurar el lenguaje escrito y la comunicación verbal semiestructurada, realizaban construcciones visuales que representaban su entorno, el hábitat, y, por ende, inmortalizaba a otros seres humanos y animales, principalmente; es el caso de las representaciones en cuevas como Lascaux y Altamira. La autora complementa:



... lo mismo ocurre con los niños pequeños, que antes de saber escribir son capaces de realizar representaciones visuales. Esta es la característica de inmediatez, es decir, la razón por la que el lenguaje visual es un tipo de comunicación que a un determinado nivel no necesita aprenderse para entender su significado (otra cosa consiste en producir mensajes visuales de calidad profesional) (2006, p. 27).

En ese sentido, el lenguaje visual es un sistema que posibilita el diálogo teórico-práctico y permite comunicar la producción académica de los estudiantes de Diseño, que se espera sea la construcción y consolidación de propuestas que reflejen el análisis de conceptos y herramientas requeridas para el desarrollo de construcciones gráficas que respondan a necesidades de un contexto o realidades y que ameritan el ejercicio profesional de un diseñador.

Objetivos de formación en cultura visual

Formar desde el arte y con el arte debe proyectarse como propósito para la formación de estudiantes críticos de su entorno visual, como generadores de nuevos discursos a través de la producción artística. Es la apuesta y desafío al maestro como mediador de exploraciones visuales y la concepción de la expresión no como mera comunicación de sentimientos o experiencia catártica, sino como la condensación de registros, percepciones, ideas e imágenes internas y externas frente al encuentro con algo que se requiere comunicar.

Pensar el sentido de la expresión y los propósitos de formación desde lo visual también permite reflexionar la fundamentación intelectual y estética del desarrollo en el aula; es decir, la interacción práctica, el ejercicio de actividades, el intercambio de saberes y la participación del maestro como guía de los procesos invitan a contemplar posibilidades conceptuales de la fundamentación del proyecto educativo y los objetivos de la misma formación en creación visual.

Resulta importante considerar que la constitución de dichos objetivos es un asunto expandido, por cuanto en el transcurso del trabajo y la



producción afloran y se descubren nuevos propósitos. En los procesos de creación, las sensaciones, las emociones, las imágenes, las ideas se oxigenan mediante el mismo ejercicio del desarrollo. No obstante, la expresión implica tener la determinación de un objetivo que funcione como eje, en tanto la “comprensión” de aquello que se desea expresar, comunicar, y mediante el despliegue creativo emergen sorpresas, oportunidades inesperadas que permiten introducir cambios y, por tanto, objetivos alternos que alimentan las consideraciones iniciales que guían el proceso.

Influencia de la cultura visual: los estudiantes

Aprender implica la conexión cognitiva, es decir, el lugar donde la emoción atraviesa la experiencia de descubrir universos, conocimientos; pero es un proceso posible en la medida que se logra el compromiso del alumno, y esto es un indicador de su emoción involucrada. El estudiante se compromete en los procesos cuando logra vincular sus intereses de estudio con la emoción, los saberes que desea explorar para potenciar a otros niveles de desarrollo.

La cultura visual es uno de los sistemas que indican la posibilidad de conexión entre seres humanos y permite acceder a la reflexión de la experiencia humana; así, el artista es un mediador para reconocer dispositivos de conexión con otras dimensiones de lo visual, y ahí radica el deseo de los sujetos de decodificar las motivaciones y planteamientos en las producciones artísticas.

Es necesario considerar la manera en que la cultura visual producida y distribuida en masa influencia a los estudiantes y cómo esto se traduce en respuestas artísticas que ellos manifiestan. Los desarrollos expresivos reflejan sistemas simbólicos y al pensarlos en la esfera de los estudiantes, es importante analizar que se mediatizan por la historia escolar que transitó el sujeto y por las consideraciones a las que fueron sometidas sus capacidades de desarrollo visual, según los objetivos de la educación artística de su escuela.



En el caso de los estudiantes de la Facultad de Diseño, es importante analizar la influencia desde las maneras como en la misma facultad se encaminan los procesos con aquellos y todo lo que se despliega; por ejemplo, el tipo de actividades planteadas, las fuentes bibliográficas, autores o creadores relevantes, los enfoques teóricos y entre otros elementos que se referencian a lo largo de los procesos académicos (clases, asesorías, retroalimentaciones, etc.) y que terminan reflejándose en las producciones de los chicos y aportando al estilo o línea gráfica que van adoptando, así como a otros aspectos relevantes contribuyentes al perfilamiento del futuro egresado de la institución. También se pueden relacionar los enfoques o tipos de cursos seleccionados como indispensables para la formación de los diseñadores gráficos de Uniremington: Tipografía, Proceso de Diseño, Comunicación Visual, Semiótica, Retoque Digital. Asimismo, es pertinente mencionar que tanto en la tecnología como en el programa profesional, los primeros semestres tienen un componente formativo importante sobre expresión artística; por lo anterior, los estudiantes cursan las asignaturas Color, Expresión e Ilustración, que se fundamentan en el desarrollo de competencias expresivas, para que, a través del estudio de técnicas gráficas y de elementos conceptuales que se conectan, se generen preguntas en cuanto a la construcción de las imágenes no solo desde lo denotativo o formal, sino también desde lo connotativo o subjetivo.

Sin embargo, todos estos elementos mencionados no son los únicos aspectos que permiten hablar de la influencia, y menos aún desde la óptica de la cultura visual; por ello, es necesario argumentar que la influencia aquí también es determinada a través de la manera como se consumen y se distribuyen productos visuales, además de los efectos que se activan al leer una información gráfica porque en esa acción se involucran capacidades para problematizar, reflexionar y hacer diversas conexiones. Así las cosas, es bueno hacer una breve mención respecto a cómo se produce el desarrollo gráfico desde la etapa infantil y cómo van emergiendo consideraciones referentes a las características particulares de las producciones gráficas y, a la vez, rasgos distintivos del creador.

Al respecto, “los investigadores han demostrado que las formas de desarrollo del dibujo en los niños no son universales” (Freedman, 2006, p. 109). Estos avances del estudio de los aspectos sociológicos del



desarrollo artístico del niño han permitido identificar que las características y consideraciones que se perciben en las producciones gráficas, tanto en el análisis del niño como en niveles de desarrollo más maduros, revelan la conexión de influencias culturales, ya que se crean universos a través de formas y figuras, basados en la referencia de dibujos animados y paisajes ficticios, masificados hoy gracias a los juegos digitales, videos o series televisivas.

Esto significa que es fundamental plantear en las propuestas de aula la generación de procesos en los cuales se estudien asuntos que referencien los lugares del discurso de los estudiantes; es decir, el conjunto de creencias, valores, actitudes y sus interpretaciones del contexto. Por lo anterior, se han generado ejercicios dentro de los cursos de la facultad que muestran la posibilidad de indagar las realidades de los estudiantes para generar preguntas desde sus contextos y responder a partir de esas mismas experiencias. A continuación vienen tres ejemplos de actividades ejecutadas en los primeros semestres de los programas, con las cuales se pueden relacionar las intencionalidades formativas desde la pedagogía, la orientación del saber profesional de lo gráfico y el lenguaje visual, que van perfilando en sus producciones gráficas construidas según las realidades próximas de los estudiantes **(Tablas 4, 5 y 6)**.



1. Tarea U2. Unidad 2. Curso Historia del Diseño - 1905B04P (Tabla 4)

Tabla 4. Tarea: Unidad 2. Historia del diseño.

Actividad. Analizar la historia de la producción visual en tu municipio o ciudad. Para realizar este análisis debes partir de tu contexto local y comenzar a indagar sobre cómo ha sido la evolución de empresas que se dedican a desarrollar productos gráficos: litografías, centros de impresión, estudios fotográficos, etc.

Con el ánimo de organizar la reflexión y el producto de la actividad, debes desarrollar los siguientes pasos:

1. Busca uno o dos establecimientos de este tipo (en tu ciudad o municipio), toma fotografías de las fachadas y, si es posible, del interior. **Toma mínimo tres fotografías.**
2. **En lo posible**, dialoga con algunos de los trabajadores de estos lugares y aplica una corta entrevista. Por ejemplo, pregunta lo siguiente: ¿desde qué fecha presta servicios este establecimiento?, ¿qué servicios ofrece al público?, ¿cuál considera es el mayor aporte que esta industria ofrece a la comunidad?, ¿cuál es el nombre de la empresa? **Puedes tomar registro escrito o con audio; además, toma mínimo dos fotografías durante el diálogo.**
3. Responde con las siguientes preguntas (**la extensión de las respuestas debe ser mínimo un párrafo de cuatro líneas**):
 - ¿Cómo se ha retratado la historia de tu ciudad o municipio a través de las producciones visuales?
 - ¿Cómo podemos entender las imágenes desde la historia?
 - ¿Por qué es importante contextualizar las imágenes?
 - ¿De qué manera las imágenes se insertan en los imaginarios sociales?
4. Realiza un mapa mental que ayude a ampliar la reflexión en cuanto al desarrollo de la producción visual en tu municipio; para esto puedes apoyarte en el siguiente material bibliográfico:

"Las imágenes como fenómeno cultural: una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales". Autor: Bernardo Riego Amézaga. *Revistas Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), pp. 17-49. España, Universidad de Cantabria.

<http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/22348/19353>

***Recuerda.** Un mapa mental no solo se construye con palabras, sino que también es posible y necesario adjuntar dibujos, líneas, conectores, etc. La idea es que construyas una propuesta gráfica que presente cómo analizas el asunto de la historia de la industria gráfica en tu contexto cercano; por lo anterior, incluso puedes referenciar las dificultades, falencias o pocas posibilidades que quizás por la situación de la región impiden el desarrollo de esta industria.

Continúa en la siguiente página.



Continuación de la **Tabla 4**.

Entrega. Construir un archivo PDF que contenga la siguiente información:

- Página 1.** Portada creativa en la que estén los datos del estudiante, núcleo, docente, institución (logo), etc.
- Página 2.** Corto párrafo en el que indiques cuál es tu municipio o ciudad. Además, agrega fotografías de establecimientos que se dediquen a la industria gráfica (de tu ciudad): litografías, centros de impresión, estudios fotográficos, etc. **Adjunta mínimo tres fotografías e indica debajo de cada una el lugar y/o dirección, nombre del establecimiento.**
- Página 3.** Adjunta el registro escrito o en audio **de posibles** entrevistas que desarrolles (con los trabajadores de empresas gráficas). **Es ideal que realices mínimo una entrevista y adjuntes el archivo de audio o texto; además, anexa mínimo dos fotografías del diálogo (si logras establecerlo). En el caso de que no sea posible desarrollar la(s) entrevista(s), agrega un párrafo en el cual expliques por qué fue difícil establecer el diálogo, qué obtuviste como respuesta, etc.; al menos adjunta imágenes de fachadas de las empresas.**
- Página 4 y 5.** Responde a las tres preguntas: ¿cómo se ha retratado la historia de tu ciudad o municipio a través de las producciones visuales?, ¿por qué es importante contextualizar las imágenes?, ¿de qué manera las imágenes se insertan en los imaginarios sociales? ***(La extensión de las respuestas debe ser mínimo de un párrafo de cuatro líneas).**
- Página 6.** Adjunta el registro del mapa mental; es recomendable que lo realices manualmente y posteriormente lo escanees o tomes una buena fotografía.

*Aplica numeración al documento, pero recuerda que solo a partir de la página 2; es decir, aunque cuentes desde la portada, solo a partir de la segunda página se muestra el número.

2. Tarea U3. Unidad 3. Curso Historia del Diseño - 1905B04P (Tabla 5)

Tabla 5. Tarea: Unidad 3. Historia del diseño. Exposición video.

Contextualización de la actividad. Reflexiona y expresa a través de video tu percepción a través de video, la percepción personal frente a la evolución de lo visual en el contexto cercano, partiendo de los interrogantes trabajados en la unidad 2; asimismo, realizarás un recorrido por algunas calles y zonas de tu ciudad o municipio que te hablen sobre las manifestaciones artísticas o la industria gráfica en tu región y registrarás con video dichos recorridos.

Continúa en la siguiente página.



Continuación de la **Tabla 5.**

Para presentar el desarrollo de esta actividad, debes seguir estos pasos y evidenciarlos en el archivo de entrega:

1. Con tus palabras y de manera suelta (sin leer), grábate respondiendo las siguientes preguntas:
 - ¿De qué manera las imágenes se insertan en los imaginarios sociales y esto cómo se refleja en tu región?
 - ¿Cómo podemos entender las imágenes desde la historia?
2. Recorre calles o lugares de tu localidad, corregimiento, municipio o ciudad que señalen algo del desarrollo de manifestaciones artísticas como murales, esculturas, intervenciones en el espacio, prácticas artísticas, etc. También puedes registrar en el recorrido espacios o establecimientos de la industria gráfica como litografías, centros de impresión, estudios fotográficos, etc., incluso otro tipo de espacios donde sucedan intercambios con lo gráfico. Mientras haces los recorridos, debes reflexionar sobre cómo la comunidad se beneficia de los desarrollos y visibilidad tanto de las manifestaciones artísticas como de la industria gráfica, y cómo esto contribuye a la historia del contexto cercano.
Graba videos agregando registro de voz para narrar algunas reflexiones que emerjan durante y a partir del recorrido. Mínimamente es necesario que identifiques dos lugares, manifestación artística o establecimiento.
3. Agrupa todos los tramos de video y audio, y construye un solo archivo en **formato MP4**, y agrega al inicio una portada donde integres tu nombre completo, curso y docente. **(Esto puedes hacerlo con un programa de edición; si no tienes experiencia en esto, puedes solicitar ayuda de alguien externo).** **Importante: El video debe durar mínimo un minuto y máximo 10 minutos.**

Recomendaciones.

- Puedes agregar textos en algunos tramos del video donde sea necesario describir o complementar la información gráfica. Debes aplicar un tipo de letra sutil, legible y con un color apropiado respecto al fondo y la iluminación.
- También es útil que agregues alguna pista de audio para acompañar, pero solo en algunos tramos, como en la parte introductoria, al final, etc. Debes tener muy presente el asunto de derechos de autor y aplicar pistas de audio libres o gratuitas.

Entrega. Tipo de archivo: PDF

- Portada.
- Construye un párrafo introductorio con el cual indiques cuál es tu localidad, municipio o ciudad y contextualices cómo fue el desarrollo del ejercicio reflexivo a partir de recorridos por el territorio.
- Agrega el enlace para visualizar el video.
- Construye un párrafo de conclusiones.



3. Tarea de evaluación. Lectura y diagramación. Unidad 3. Curso Competencias Básicas - 1905B04T (Tabla 6)

Tabla 6. Tarea: Unidad 3. Competencias básicas. Lectura y diagramación.

Actividad previa. Antes de proceder con el desarrollo, observa con detenimiento el video de La Pulla *Los campesinos siempre llevan del bulto*, publicado en el portal de *El Espectador* el pasado 22 de septiembre de 2018. El video tarda 5:34 minutos; es necesario analizar el contenido con detenimiento y que estés abierto al discurso para posteriormente compartir una opinión y debatir.

Mira el video de La Pulla *Los campesinos siempre llevan del bulto*.



Actividad. Luego de estudiar la referencia, construye un texto de una página, en el cual evidencies el análisis del contenido planteado en el video y presenta tu percepción frente al tema, contextualizándola en el panorama de tu país y el entorno más cercano. Debes tener presente lo aprendido en este módulo y los siguientes parámetros para el desarrollo de la actividad:

Continúa en la siguiente página.



Continuación de la **Tabla 6**.

Importante. Tamaño de letra: mínimo 11 puntos – máximo 14. Interlineado: 1,5.

Portada. Construye una portada que sea alusiva a *Los campesinos siempre llevan del bulto*. Para esta portada, puedes integrar imágenes, ilustraciones y gráficos en general.

Introducción. Texto con extensión de media página, con el cual invitas al lector a sumergirse en el documento y lo contextualizas respecto al contenido.

Investigación. Después de observar y escuchar detenidamente el video, busca un tema que se pueda conectar con el contenido de este. Busca tres referentes que te ayuden a soportar el tema: Artículos de revistas, investigaciones de otros autores, libros, archivos históricos en audio, imágenes, fonoteca, entre otros. En una página, señala cada una de las referencias e indica:

¿Cuál es el nombre del referente?:

Formato (artículo de revista, libro, etc.)

Autor:

Año:

¿Por qué te sirve como referente?:

Análisis y relación. Construye un ensayo de solo una página (SUP) que presente de manera analítica cómo relacionas el video referencial, tu percepción y los referentes que conectas. Recuerda que es indispensable citar con normas APA.

Conclusiones. En esta página consigna los aprendizajes y la importancia de desarrollar este tipo de trabajos.

Bibliografía. Página en la cual adjuntas el listado de fuentes referenciales, según las normas APA y cumpliendo con las características enunciadas en el contenido de este módulo.

Entrega. Al finalizar, sube un archivo PDF a la plataforma con todo el contenido de tu trabajo. Recuerda hacer una portada creativa, agregando la información respectiva del curso, la actividad y el logo de Uniremington bien empleado; construye un diseño para las páginas internas, bien diagramadas y con numeración. Las imágenes que utilices deben tener buena calidad, la tipografía debe leerse correctamente y deberás esforzarte por que tu documento en conjunto presente una buena propuesta de diagramación; no dejes espacios muertos, debes tener en cuenta la importancia del equilibrio y la buena distribución de elemento; por último, el documento deberá tener una correcta ortografía y redacción.

En la fase de evaluación de los productos solicitados para estas actividades, es posible identificar el contexto de los estudiantes desde la referencia por lugar de residencia: cómo son los paisajes de sus municipios, objetos cotidianos, cercanos o característicos, contexto básico respecto a las dinámicas de la industria gráfica de las diferentes ciudades, localidades, barrios, pueblos, etc.; no obstante, lo más relevante entre las actividades antes mencionadas es que están planteadas con la intención de generar preguntas desde el interior del aula y visibilizar la voz del estudiante a partir de las realidades que transita; además, invitan a generar procesos de argumentación, análisis conceptual y también a conectar el desarrollo gráfico en función de sembrar un enfoque no solo práctico, sino que



igualmente permita avanzar en competencias argumentativas. Ejemplos claros de lo anterior son los siguientes:

Construcción de mapas mentales. Ejercicios planteados para recopilar a través de la palabra y la imagen la recreación de reflexiones.

Videos, exposición de conceptos. Se plantea la construcción de videos de carácter expositivo como estrategia que permita recopilar análisis, reflexiones y conceptualizaciones creativamente, para hacer visible la voz del estudiante, su capacidad para comunicar, sintetizar ideas y competencias comunicativas que involucren la escritura y la oralidad.

Registros creativos, contexto del estudiante. Se invita a la aplicación de conocimientos para registrar a través de la fotografía y el video el contexto cercano o situaciones específicas para recrear historias o comunicar reflexiones a partir de preguntas detonadoras desprendidas de los contenidos de las asignaturas (es necesario visibilizar las respectivas reflexiones).

El siguiente apartado es un análisis de ejercicios contruidos por los estudiantes que permiten tener un paneo sobre aspectos formales, simbólicos en las producciones de clase. Elegimos, para la presentación de los aspectos antes señalados, un ejercicio propuesto en la asignatura de Expresión, que plantea la construcción de una representación pictórica de los paisajes en los cuales residen los estudiantes y funciona como una alternativa para evidenciar los lugares de residencia y para entender cómo visualizan su entorno desde lo gráfico, además de conocer su capacidad para conectar procesos técnicos de lo pictórico y, también, para tomar la composición visual como texto.



Conectividad de discursos y la composición visual como texto, trascendiendo de lo formal y dialogando con lo simbólico

Al emprender un trabajo visual, siempre hay que enfocarse en conectar las motivaciones de los estudiantes; es indispensable estructurar los desarrollos desde la relevancia de los ejercicios en sus vidas y la manera como se contextualizan en sus realidades o experiencias sociales. Hay temas de estudio que pueden resultar complejos o de poco interés para los estudiantes, pero cuando existe placer y vibración con aquello que se está investigando, los resultados emergen positivamente siguiendo líneas ascendentes y evidenciando el compromiso del estudiante; en el caso contrario, cuando una temática no se instala como relevante e influyente en sus vidas, los desarrollos no logran encontrar un cauce para el seguimiento ascendente de los procesos.

El aprender debe pensarse como oportunidad para construir experiencia de subjetividad; es decir, encuentros con el saber atravesados por las condiciones internas y contextuales de los sujetos. Como indica Hernández (2007) al citar a Luke (1994), "... es sólo a partir del placer de lo relevante de la cultura visual en las vidas de los estudiantes que podemos iniciar una investigación más profunda en relación con sus intereses sociales, políticos y realizar conexiones para extender y revisar los significados sociales, económicos y políticos" (2007, p. 81).

La propuesta de formación en diseño gráfico de Uniremington ofrece, durante los periodos iniciales, cursos que invitan a la exploración gráfica desde el hacer análogo y las posibilidades para hibridar con procesos digitales; asimismo, busca espacios para la conceptualización de las propuestas e invita a pensar en la argumentación contextual de las producciones para respaldar el sentido del trabajo gráfico.

Paralelamente, para el desarrollo de las actividades con los estudiantes, se ha hecho un esfuerzo por estructurar propuestas de trabajo que movilicen visibilidades de sus entornos, cómo leen el contexto y la capacidad para conectar sus realidades mediante procesos artísticos y, desde allí, producir construcciones que inviten a la reflexión, a la interpretación y



comprensión crítica del mundo con recursos gráficos, visuales, audiovisuales, perceptuales, sensibles.

Se presentarán algunos registros de productos visuales construidos por nuestros estudiantes y que evidencian rasgos importantes en cuanto a las maneras de leer sus entornos, percibir sus paisajes y, a partir de esto, elaborar discursos visuales. El desarrollo de las habilidades interpretativas y las posibles conexiones de conocimiento deben promoverse mediante la comprensión y consciencia de que existen múltiples formas de manifestaciones, usos e interpretaciones de la cultura visual. Es, así, la oportunidad para referenciar de manera amplia la representación que se traduce no solo en imagen, sino también en textos.

En la enseñanza de la cultura visual, la insinuación se instala como clave para los procesos de asociación; es decir, indica la capacidad de asociar las manifestaciones visuales como evocadoras de respuestas múltiples y en diferentes niveles, lo que se corresponde con las dimensiones cognitivas y emocionales del ser, además de abrir la oportunidad de encontrar significados variables. Sin embargo, en la dirección de interpretar los productos en cuestión, es indispensable no perder la orientación, ya que, como indica Acaso (2006), “la infinidad de interpretaciones de la misma representación visual (algo ocurre también con el resto de los lenguajes) tiene que ver no sólo con los conocimientos, vivencias y creatividad del lector, sino también con el contexto en el que se consume la imagen, es decir, el lugar y el momento en el que se mira” (2006, p. 46).

Para comprender una imagen y descubrir la información que guarda en el interior la imagen, es necesario reconocer que intervienen múltiples factores. Las variables espacio/tiempo inciden ampliamente sobre el significado de los objetos visuales; esto genera el aumento de la multiplicidad en la interpretación y abre el espacio para pensar en las posibilidades de lo correcto o incorrecto al percibir las imágenes, además de sembrar la pregunta sobre la manera como el lugar y el momento de consumir el objeto visual determinan las interpretaciones.

A continuación, presentamos algunos registros y narramos la contextualización de ejercicios pictóricos realizados por los estudiantes y mediatizados por el sistema virtual al que se inscribe el programa formativo. Los productos académicos siguientes evidencian



rasgos característicos de los estudiantes frente a las maneras de leer sus entornos, percibir los paisajes próximos y estructurar discursos visuales.

Pintar el paisaje cercano a través de gestos pictóricos referenciales

Paisajes: recorridos y tejidos territoriales

El paisaje es una construcción social, una construcción personal; ante todo, es el espacio que se va llenando de significados y apropiaciones políticas. Al trabajar el paisaje con estudiantes de diferentes regiones de Colombia, se vinculan varios temas que preguntan por el espacio que se ocupa, el territorio que se habita y el paisaje que vive, siente y percibe cada quien.

Parece complejo alejarse de la concepción del paisaje como lo externo, como ese lugar de amplio panorama, rodeado por campo y naturaleza silvestre; un lugar que se visita para contemplar la agradable composición natural. Esta es una idea heredada del naturalismo y romanticismo, propios del siglo XIX, que continúa presente en el imaginario social. Es posible identificar lo anterior a través del trabajo de aula; por ejemplo, con un análisis de ejercicios gráficos y pictóricos que desarrollan estudiantes de primer y segundo nivel de tecnología en Diseño Gráfico Publicitario en Uniremington.

Esta propuesta de trabajo invitó a los estudiantes de niveles iniciales de Diseño Gráfico a que observaran con atención el paisaje de sus regiones y eligieran un lugar preferencial que sirviera para narrar a través de la imagen, para contar cuál es el entorno próximo o cuál prefieren habitar. Las composiciones se construyeron pictóricamente y los estudiantes relacionaron el gesto gráfico de un artista conectado con sus intereses visuales, para redimensionar aportes plásticos de grandes referentes de la historia del arte; así que se observaron texturas pictóricas que evidencian conexión con las maneras de pintar: impresionistas, expresionistas u otras corrientes.



Los resultados gráficos de este ejercicio visibilizan variedad de regiones, diferencias climáticas y ecosistemas; al mismo tiempo, el análisis del ejercicio indica que existen maneras similares de abordar el espacio, el territorio y el paisaje. Nuestro país tiene regiones diversas y a pesar de la diversidad geográfica y demográfica, hay elementos reiterativos en los paisajes del territorio cercano, como son las montañas verdes, cielos azules, nubes blancas y follaje de fondo. Al recorrer diferentes senderos, “mirando alrededor dónde estamos y dónde podríamos estar” Lippard (2001), se presentan producciones gráficas y pictóricas de paisajes denotativos y connotativos, que convocan a observar la percepción y concepción general del paisaje en Colombia.

Dicho esto, viene el análisis a detalle del ejercicio académico (**Figuras 25, 26, 27A, 27B, 28**):

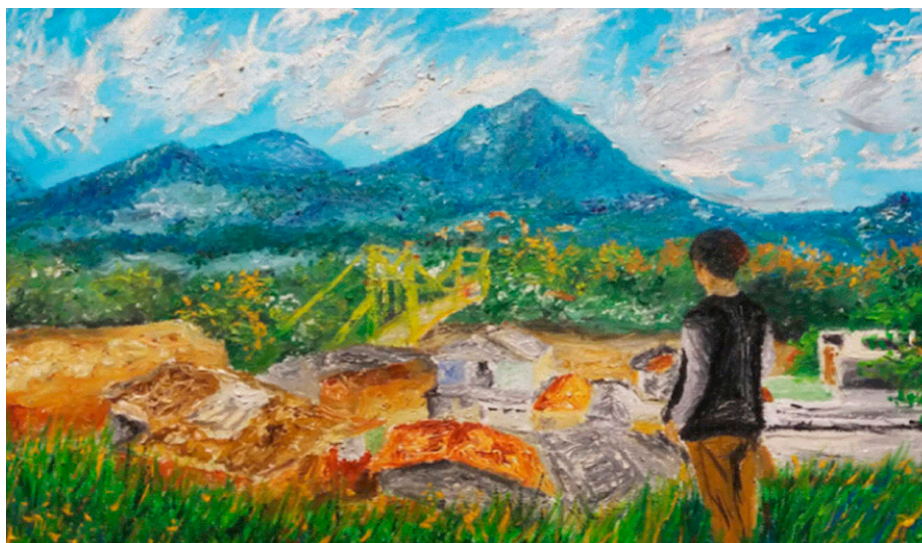


Figura 25. Obra del estudiante Santiago León, curso Color 2018. Uniremington.

Descripción. Hay un personaje joven que observa desde lejos una pequeña ciudad rodeada de naturaleza, grandes montañas y un cielo diurno, diáfano, con nubes blanquecinas. El tipo de pincelada y mancha es expresiva y pastosa. Hay una perspectiva aérea con un solo punto de fuga.



Es una mirada clásica, una representación bucólica del espacio que habita el autor de la obra.

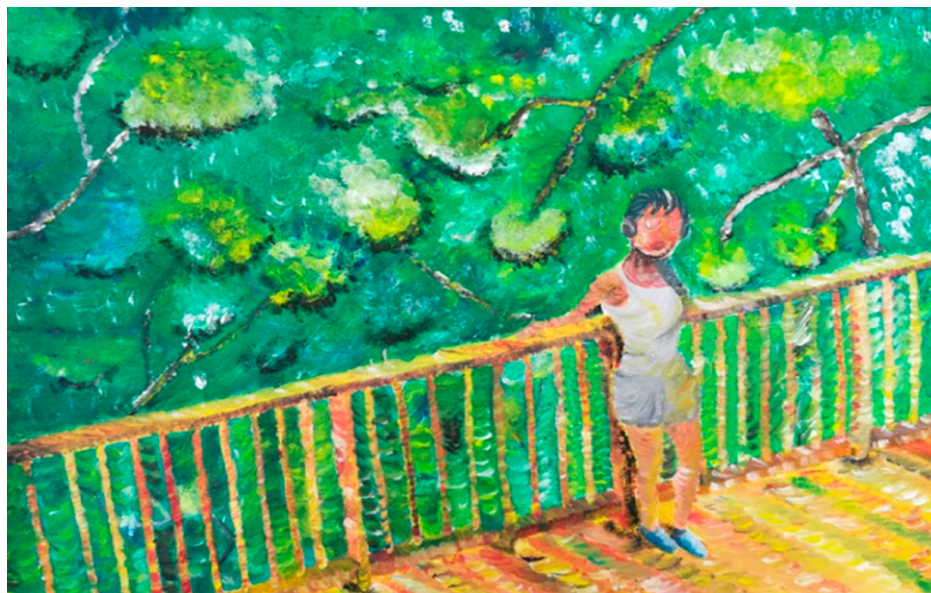


Figura 26. Obra de la estudiante Yeimy Andrea Henao, curso Color 2018. Uniremington.

Descripción. Se puede observar un personaje femenino que mira de frente interpelando al espectador; está ubicada en el punto crítico de la composición, atrae todas las miradas, aquí el fondo; es decir, la naturaleza acompaña y crea la atmósfera diurna, y genera una composición “paisajista”.

La perspectiva, la mancha y el color son elegidos adrede para que el personaje central logre habitar este espacio, convertido en paisaje.

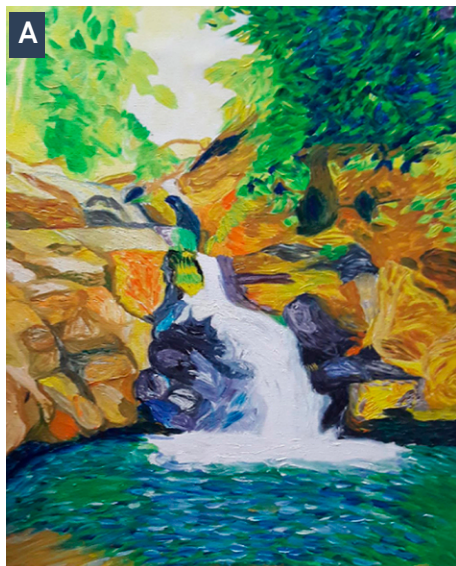


Figura 27. A. Obra de la estudiante Yasneidy Bayona Rincón.
B. Obra del estudiante Óscar Guerrero, curso Color 2018. Uniremington.

Descripción. La **Figura 27A** no registra un personaje humano que acompañe la composición, que valide el paisaje; es decir, el espacio es tomado en su esencia. Hay una pincelada suelta e informalista, que acerca al espectador al gesto silvestre y agreste del paisaje con el torrente de agua, las fuertes rocas y la exuberante naturaleza; aquí la técnica y el gesto gráfico remiten más a una sensación que a la figuración realista.

En paralelo, la **Figura 27B** tiene un cielo nocturno de gran profundidad que ocupa la mayor superficie del cuadro: es el protagonista de una escena urbana, allí donde dominan las construcciones y la presencia humana.

Estos ejemplos evidencian rasgos de lo difícil que es alejarse y separar las concepciones clásicas de paisaje y naturaleza; sin embargo, generan en el espectador sensaciones a través de las texturas cromáticas.



Figura 28. Obra de la estudiante Ladys Guarín, curso Color 2018. Uniremington.

Descripción. Estas imágenes invitan a la observación de producciones contrastadas, partiendo de una misma base gráfica. El autor plantea diferentes miradas desde un componente denotativo y otro connotativo; es decir, permiten conocer una posición expandida frente a la imagen que puede ser múltiple, a pesar de un componente básico o del mismo punto de partida.

Es una escena urbana muy común. Los personajes son representados por el calzado de diferente tipo, que sobresale como figuras sobre un fondo de naturaleza. En la pintura de la izquierda, están claros elementos como el cielo, las nubes y el follaje, también presentes de manera convencional en las producciones antes analizadas. En la imagen del lado derecho ocurre algo particular, ya que si bien la composición en general parece similar a la anterior (diferenciadas solo por el color), una observación más aguda indica que hay una ruptura con la forma de representación (figura-fondo): en lugar de firmamento, nubes y arbustos de fondo, hay unas manchas que señalan formas intencionales para generar otra atmósfera; la intención del autor es representar un paisaje psicológico de desolación y violencia, con lo cual logra trascender la literalidad inicial de la pintura, que se evidencia en la primera composición.

Desarrollar este tipo de ejercicios académicos, que involucran lo denotativo y connotativo desde el ámbito gráfico, es una alternativa, entre muchas otras, para el trabajo con los estudiantes. Funciona tanto en la esfera de la educación presencial como en la virtual y le permite al docente



captar narraciones visuales y analizar esos productos con la escucha (los lugares tangibles y los lugares oníricos de los estudiantes).

Se trata de una apuesta por ampliar la esfera de reflexión sobre procesos que se llevan a cabo en los cursos, es decir, cómo estamos proyectando propuestas en el contexto de la educación virtual, para no desligar los espacios para pensar en la permanencia y el carácter de lo humano, que siempre atravesarán los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, ejercicios de este tipo permiten narrar con imágenes y generar análisis; además, el mundo virtual ayuda a integrar recursos digitales para la entrega de las actividades y, también, para la mediación de los ejercicios en la calificación y socialización de los desarrollos entre pares.

Interacción virtual desde la formación en cultura visual

Los registros relacionados indican la interacción de los estudiantes desde el desarrollo de actividades planteadas en los cursos orientados hacia la formación en lenguajes visuales (**Figuras 29 y 30**).

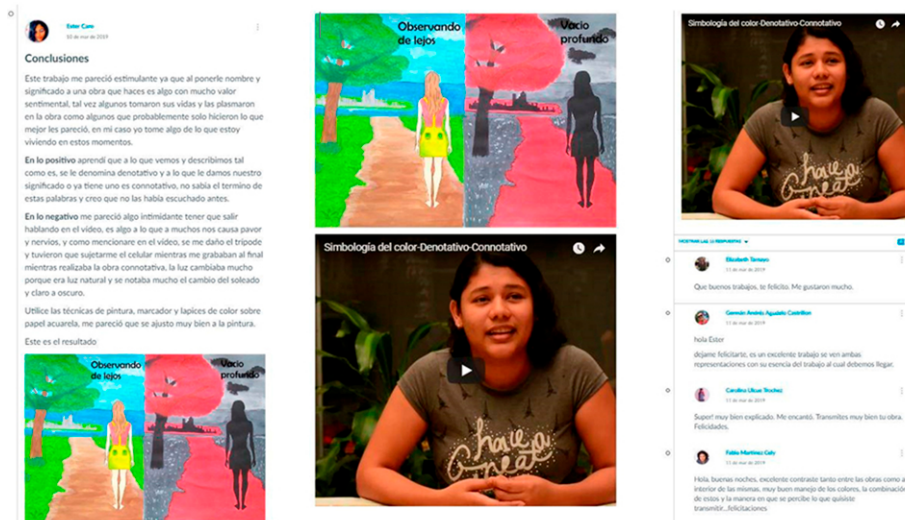


Figura 29. Registro de interacción entregas actividades de foro, curso Color 2019. Uniremington.



MANUELA VARGAS GEMERO
11 de mar de 2019

Buenas tardes:

En el presente trabajo quiero representar el arte de la corrida de toros bajo la representación de lo Derivativo y Concretativo.

Hacer una reflexión de como una cultura de la biomimética tiene dos puntos de vista, el del espectador de arte y el mismo animal.

Con más trabajo aprendí a diferenciar un dibujo solo cambiando los colores y cómo influyen en nuestra percepción.

Imagen Derivativa: DIVERSIÓN EN LA PLAZA DE TOROS

Imagen Concretativa: VIOLENCIA EN LA PLAZA DE TOROS

VIDEO

Unidad 4 - Taller de Entrenamiento - Simbología del C...

BRIVAN LEANDRO MONTROYA BUEDA
12 de mar de 2019

Estamos cambiando siempre, namaste!

Sando Patricia Ossau-Q
12 de mar de 2019

Buena interpretación para el trabajo

Sara y Sofía Grillo-Lustre
12 de mar de 2019

Me gustó mucho tu trabajo y el mensaje que transmites.

Patric Sebastian Ocampo Serna
12 de mar de 2019

Yoiii, gracias por esta obra tan conmovedora
Coincido contigo en que éste supuesto espectáculo no tiene ningún sentido.

Es reconfortante saber que existen personas que abogan por el bien de los animales y están en contra de éstos actos tan crueles.
Te felicito por la obra y el mensaje!!

Juan David Alzate
12 de mar de 2019

Me encantó esa música de feria taurina al fondo del vídeo, es claro que tu dibujo y vídeo era con base al tema de los toros pero te felicito por ser cuidadosa con ambientar el vídeo de esa forma.

NUBIA ESTELLA JARAMILLO ARANGO
12 de mar de 2019

Que bien Yelici es muy cierto cuando dices que un dibujo o una imagen con tan solo el cambio de colores cambia también su percepción. Muy bonita tu obra.

Patricia Restrepo
12 de mar de 2019

Mensaje contundente, bien ilustrado acompañado por una música perfecta para la obra.

YECY PAOLA OJENTES
14 de mar de 2019

Que buen argumento fantástico la obra además de que el mensaje se entiende a la perfección
Gracias

RODRIGO OSVALD LÓPEZ
14 de mar de 2019

Excelente

Cathy Patricia Martínez
14 de mar de 2019

Comparto el tema de corridas de los toros inicialmente invita a la diversión para a través de la arte con significado concretativo, luego saliendo en el punto crucial del sufrimiento de estos animales cuando son heridos por los asistentes.

*,*Responder...

Patric Sebastian Ocampo Serna
14 de mar de 2019

SIMBOLÓGICA DEL COLOR

A continuación les comparto tanto el dibujo derivativo como el concretativo, espero les agrade.

Dibujo Derivativo (Derivación) Dibujo Concretativo (Concretación)

Aspectos Positivos

Esta actividad me encantó más dibujar sobre la simbología hasta el momento así que me inspiré, inspirando para la simbolización de la obra el proceso, hasta enfrentarme a la línea e intentar lo que se quiere expresar en la obra.

Considero que este tipo de trabajos inspira aspectos positivos que algunos de nosotros compartimos amarnos y aún así haberlos realizados, así como me he dado la posibilidad de hacerlo así que seguramente algunos de nosotros, como en el caso particular, experimentamos muchas enseñanzas, desde la aplicación del tiempo y los recursos, hasta el esfuerzo que se requiere al elegir a una simbología, el lugar, el mensaje del sentido ambientar a la final adecuada para hacerlo.

El hecho de vencer algunos temores, como en el caso, elegir a una simbología desde el momento, que verá el video una vez subida a la plataforma a YouTube.

Figura 30. Registro de interacción entregas actividades de foro, curso Color 2019. Uniremington.



Las propuestas de actividades buscan constituirse como espacios para la creación visual, partiendo de preguntas y maneras de percibir la realidad. El ejercicio que se referencia en el registro presenta reflexiones desde posibilidades de representación denotativas y connotativas que pueden comunicarse a partir de una imagen con la misma estructura, pero al variar o integrar nuevos elementos y enfatizar el análisis simbólico de los mismos, es posible identificar otras posibilidades en la comprensión del lenguaje gráfico.

Con el registro se quiere evidenciar no solo la muestra del tipo de producción que se ejecuta a través de las actividades: también comunicar las características de las interacciones que se gestan en el espacio virtual. El ejercicio se diseñó como actividad con modalidad de entrega tipo foro de debate, con el fin de favorecer la interacción en línea de los estudiantes a partir del registro de sus composiciones visuales (denotativa y connotativa), la argumentación conceptual en función de los caracteres compositivos, la presentación audiovisual del discurso y, finalmente, el intercambio de opiniones frente a la percepción de los compañeros y la lectura que cada uno haga de las composiciones expuestas por los otros.

Los foros son espacios de socialización y ayudan a estrechar lazos dentro de los ambientes educativos virtuales, medios para visibilizar opiniones, la capacidad de análisis y la manera de recibir las lecturas que los otros expresan al observar los desarrollos académicos gráficos y conceptuales.

La interpretación de la imagen es un campo que posibilita estudiar componentes valiosos y necesarios por visibilizar; a su vez, es determinante identificar que dicha interpretación existe a múltiples niveles. Al respecto, la visión de María Acaso (2006) ayuda a orientar la argumentación: “La infinidad de interpretaciones de la misma representación visual (algo que ocurre también con el resto de los lenguajes) tiene que ver no sólo con los conocimientos, vivencias y creatividad del lector, sino también con el contexto en el que se consume la imagen, es decir, el lugar y el momento en el que se mira” (2006, p. 46).

Existen múltiples interpretaciones a partir de una representación visual y precisamente el desarrollo de foros se establece con el ánimo de visibilizar puntos de vista diversos; además, es la oportunidad de



hacer lectura sobre aspectos que trascienden lo netamente visual y se evidencian a través de las maneras de argumentar, conectar ejemplos, el compromiso con la dinámica colectiva y la capacidad para sintetizar el mensaje que el otro expone por medio de las representaciones.

También es importante contemplar que el tiempo y el espacio influyen en el significado que los seres humanos atribuyen a los objetos visuales; asimismo, es indispensable identificar que la percepción también es variable: "... y estas interpretaciones crean un cuerpo determinado de conocimientos al realizar este proceso, en el que influyen de manera determinante el lugar y el momento de consumo del producto" (2006, p. 47). El contexto donde se enmarca una producción cumple una función determinante, ya que alimenta la naturaleza, constituye el cuerpo de la imagen y conforma la atmósfera simbólica.

Un objeto o producto visual lleva inmerso un contexto, y este determina de manera considerable la comprensión de los elementos compositivos que en primera instancia se perciben desde aspectos formales: lo cromático, las formas, texturas, entre otros; sin embargo, al realizar conexiones entre dichos componentes, se plantea la posibilidad de incursionar en los análisis simbólicos. Es importante resaltar que en los procesos desarrollados con los estudiantes de Diseño Gráfico de Uniremington se busca trabajar en dirección al estudio de elementos iconológicos e iconográficos; es decir, no solo apuntan a que los estudiantes comprendan elementos formales de la imagen, por cuanto es de suma importancia que ellos se pregunten por los aspectos subjetivos que atraviesan la producción visual.

Es pertinente cerrar la reflexión agregando que en las entregas o productos académicos de los estudiantes se percibe lo que ellos viven, sienten e, incluso, las atmósferas en las cuales están inmersos. Así entonces, la comprensión de la imagen está determinada para ser construida con ellos, como un camino en el que es necesario entregar herramientas teórico-prácticas que permitan establecer vínculos y avanzar en identificar qué quieren decir o plantear las imágenes. La tarea y el propósito, entonces, consisten en que los chicos logren desarrollar la capacidad de hacer lecturas que trasciendan los contenidos formales de las estructuras visuales más allá de los puntos denotativos y que dejen mostrar sus puntos de enunciación a partir de las mismas lecturas.



Comprender una imagen implica identificar aquello que la imagen quiere decirnos, más allá de indagar, pensar o pronosticar lo que el autor quiere decir. Es indispensable llegar a la claridad sobre el enfoque que debe aplicarse a la interpretación, por cuanto la imagen guarda contenidos que avanzan más allá de las fronteras formales y plantea preguntas hacia el análisis de componentes iconológicos e iconográficos, lo que invita a identificar argumentos simbólicos.

Resulta indispensable formar para la construcción de productos que trasciendan los límites denotativos; es decir, la lectura inicial directa de las formas, y solo indica la sumatoria de elementos superficiales sin la pregunta por el componente simbólico. De esta manera, se invita a la construcción y lectura connotativa, donde hay lugar para trascender el “me gusta o no”, y dar paso a una lectura comprensiva, es decir, el mensaje implícito que carga la imagen: “... la imagen es ante todo una forma simbólica de conocimiento” (José Jiménez, citado por Acaso, 2000, p. 48).

No se trata de aplicar una fórmula y replicarla en todos los encuentros con la imagen: la tarea aquí consiste en percibir como experiencia y ser conscientes de unas fases y componentes que configuran un sentido connotativo, simbólico. Esto permite comprender las esferas latentes de la imagen: es la mirada profunda, aquello que trasciende el carácter denotativo de las formas y se ocupa en analizar los componentes simbólicos de las composiciones.

Interdisciplinariedad artística en la propuesta de formación en diseño gráfico

El diseño gráfico es un área del saber que tiene sus orígenes en componentes del arte y que tomó elementos de otras áreas que ayudan a su avance en función del impacto del quehacer en la sociedad y las dinámicas educativas, culturales e industriales.

La interdisciplinariedad es un escenario que revela la conexión e interacción de varias disciplinas y escuelas de pensamiento, unidas para un fin común (por ejemplo, el surgimiento de nuevas profesiones o campos del saber). Los programas universitarios sobre diseño gráfico construyen



sus propuestas de formación a partir de la integración de diversos temas y conocimientos que emergen desde otros campos y alimentan la profesión no solo en la línea gráfica, sino también en las demás líneas del diseño, como es el diseño industrial.

Las disciplinas de artes plásticas, la comunicación social y audiovisual, la publicidad y el mercadeo son vertientes que también pueden ser abordadas en el área del diseño desde otras direcciones. En el planteamiento académico de Diseño Gráfico de Uniremington, se proyecta formar profesionales con competencias que evidencien características de sensibilidad, sentido artístico y reflexión de los contextos. Esto lleva a considerar que se conectan fundamentos del arte para aportar en la construcción de un perfil con proyección artística, necesario en función de la formación integral y de calidad; por esto, se toman asignaturas que se desarrollan, por ejemplo, con técnicas básicas de dibujo, pintura, moldeado, fotografía, video, etc.; todas constituyen una base para la construcción de propuestas expresivas que planteen preguntas por la imagen y su lectura, contextualizadas en dinámicas sociales, culturales y de otra índole.

Claro está que el programa no pretende formar artistas, “sino un creativo con verdadero sentido artístico que aporte ‘calidad’ como factor competitivo en el mercado” (Merodio, 1994, p. 62). La apuesta por formar diseñadores gráficos es creer en la relevancia del ejercicio creativo para la construcción de una sociedad sensible, que cuestiona, confronta, transforma la realidad a través de la reflexión visual.

Aprendizaje en las artes visuales desde la narrativa de la comprensión crítica y performativa en torno a las manifestaciones de la cultura visual

Existen múltiples opciones y procesos didácticos que se aplican a los desarrollos de aprendizaje y formación en las áreas artísticas; sin embargo, es indispensable considerar la importancia de una metodología que permita el análisis crítico y activo de lo visual. Por lo anterior, se toman



las consideraciones que señala Hernández (2007) desde la propuesta de Ross (2001), con el fin de trazar una alternativa de ruta para implementar en la acción con los estudiantes.

Camino posible para la comprensión crítica de la cultura visual

La comprensión de la cultura visual, desde el sentido crítico, es un pilar al que debe apuntarse en la formación de estudiantes; por lo anterior, se determina la siguiente línea de tránsito, con la finalidad de visualizar posibilidades de acción para la ejecución de un trabajo orientado a que los estudiantes alcancen el desarrollo de capacidades críticas. A continuación, una serie de postulados que pueden marcar el camino en mención:

- Explorar las manifestaciones de la cultura visual como mediadoras de los discursos a través de narrativas que contribuyen a reproducir consideraciones sobre el mundo y los sujetos.
- Incentivar espacios para el análisis de relaciones que se tejen en el interior de las imágenes, como son las relaciones de poder, identificadas a partir de la manera como se visualizan, observan y producen las representaciones.
- Estructurar el estudio de lo visual en términos de significación cultural, es decir, pensando el contenido simbólico de las prácticas sociales y la manera como las relaciones de poder se unen para insertarse en la estructura de las producciones visuales y las maneras como visualizamos sus contenidos; es la apuesta por el análisis de la experiencia del mirar y generar miradas desde las mismas producciones.
- Considerar las manifestaciones artísticas de la cultura visual como mediadoras de discursos y posiciones de sujetos.
- Trabajar en la conceptualización de las representaciones visuales como discursos, textos gráficos, conceptualizaciones gráficas que reflejan prácticas visibilizadas en la realidad social, política, educativa, cultural.



Propuesta para el trabajo de la comprensión crítica de la cultura visual

La cultura visual tiene un valor importante en la vida cotidiana y sus manifestaciones se revelan de manera múltiple, no solo por representaciones que construyen los artistas, comunicadores, diseñadores o cualquier otro ente de la producción visual, que contribuyen a la representación de la relación humana con la realidad; así entonces, es indispensable dinamizar estrategias pedagógicas que permitan trasladar la reflexión de la cultura visual a los contextos educativos, por cuanto es allí donde se forman los criterios de análisis y la capacidad de producir reflexiones que trascienden los límites de los textos y las imágenes.

Los postulados de Fernando Hernández (2007) amplían el campo de análisis, profundizan en su propuesta de trabajo con la cultura visual y estructuran, con base en sus referencias, una posible ruta de trabajo para la comprensión crítica y performativa de cultura visual:

Placer y satisfacción en la cultura visual. Pensar el placer y la satisfacción en relación con la imagen no solo desde la producción artística, sino también desde la cultura popular como políticas que señalan los significados y creencias de las comunidades, los gustos y preferencias visuales y las oposiciones que allí se suscitan. Por su parte, la escuela se convierte en el espacio propicio para llevar la cultura visual popular al aula como fuente de análisis, para llevar los objetos y artefactos, aquellos instrumentos que se hacen propios de los sujetos, las comunidades, aquellos que se convierten en símbolos de identidad. Involucrarlos en el aula permite recordar que existe una unión entre los placeres, gustos o afinidades de los estudiantes y el análisis crítico de la cultura visual. El gusto siempre estará mediatizado por consideraciones socioculturales y psicológicas. Por todo esto, es fundamental que el análisis de lo visual también esté supeditado a esas condiciones individuales, pero conservando las determinaciones construidas colectivamente.

Carácter contradictorio de la cultura visual. Motivar mediante los desarrollos de aula el carácter “oposicional” o contradictorio que se suscita



al analizar e interpretar producciones de la cultura visual; es decir, se trata de la consideración de varias respuestas que se evocan desde el lugar de diferentes personas y cómo se sitúan las visiones según contextos expandidos, mediatizados por lo social, cultural, político, etc., pero también desde lo teórico; todo esto, con el ánimo de posibilitar otros escenarios de visualizaciones y nuevas alternativas de producción visual.

Placer sobre lo visual. Comprender la importancia del placer sobre lo visual y la relevancia en la vida de los estudiantes para generar espacios donde se reconozcan las experiencias de aprendizajes y se estimule a los estudiantes para que expandan los gustos, preferencias y afinidades en la cultura visual.

Iniciación crítica. Desarrollar actividades que posibiliten la iniciación crítica para que los estudiantes experimenten otras formas de placer en relación con los textos, imágenes y distintas fuentes de manifestación visual, y, asimismo, que canalicen la incomodidad derivada al descubrir otras dimensiones y posicionamientos de los textos.

Poder del placer en lo visual. Trabajar desde el reconocimiento del poder que tiene el placer como evocador de sentimientos, sin olvidar que no son universales.

Comunidades de discurso. A partir del tránsito por esta propuesta para el trabajo de la comprensión crítica de la cultura visual, también es importante relacionar la categoría de comunidades de discurso, que son el soporte de la proyección que se busca gestar en el trabajo con el público atendido desde la docencia. Es necesario reconocer que existen comunidades de discurso y prestarles atención. Se forman comunidades desde los padres, las madres, los hijos, etc., pero también esa formación se refiere a la segmentación política, religiosa, cultural. Lo anterior corresponde a los lugares de enunciación, la posición que el sujeto elige para situarse, declararse, comprenderse como “parte de” y desde ahí actuar, reflejarse en el mundo. Existe la tendencia a interpretar, ver y tomar una perspectiva o posición fragmentada frente a las manifestaciones de la cultura visual;



sin embargo, resulta importante identificar la comunidad de discurso a la cual nos vinculamos, más aún en un proyecto sobre la cultura visual para comprender los efectos que desprende y las lecturas que suscita. En ese sentido, es indispensable considerar en el trazado para la comprensión de la cultura visual que existen unas comunidades que se van gestando, en este caso, mediante el hacer pedagógico y didáctico ejecutado en la Facultad de Diseño, que refleja la aplicación de estrategias didácticas y un enfoque formativo. Todo esto, en últimas, invita a pensar en que desde el mismo trabajo educativo creamos comunidades, líneas de pensamiento, puntos en común con los estudiantes, y tenemos el compromiso de trabajar en la percepción de cómo ellos comparten sus argumentos, reflexiones, manifestaciones de discurso o formas de pensar a través del ejercicio de la producción visual, que no solo involucra la imagen, sino también la palabra, gracias al contenido conceptual de las propuestas de los diseñadores.



Ca tu IV





El video educativo como facilitador del aprendizaje

Alejandro Mesa Moreno

La aceptación y puesta en práctica del aprendizaje multimedia ha estimulado la construcción e implementación de recursos gráficos y audiovisuales con fines pedagógicos. El video es uno de esos recursos que se han convertido en elemento recurrente, principalmente si se habla de educación virtual; por lo tanto, el objetivo de este capítulo es analizar y comprender su diseño y su posible impacto cuando su estructura y lenguaje responden a las necesidades que la temática y el estudiante demandan. Para la obtención de datos se realizó una encuesta de carácter controlado a 200 estudiantes y una interpretación a partir de la observación del aula virtual y de la interacción de los estudiantes con los recursos educativos, más su respectiva asimilación de la información.

Con base en las teorías que sustentan el aprendizaje multimedia y la experiencia de enseñanza-aprendizaje en la implementación de videos con fines educativos en el programa tecnología en Diseño Gráfico Publicitario en modalidad virtual de Uniremington, se propone una guía para la selección, el diseño y la producción de videos educativos reconociendo la importancia de lo estructural, lo cognitivo, lo estético y lo afectivo. Todo esto con el fin de favorecer y facilitar la asimilación de la información y potenciar el aprendizaje significativo.

Los recursos educativos audiovisuales son de gran utilidad y relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que fomentan y facilitan los procesos cognitivos de quienes poseen inteligencia visual,



auditiva, kinésica (cuando estos recursos son videos) y, dependiendo del contenido, lógica matemática.

La importancia del video educativo como recurso se puede justificar a partir de varias teorías; las tres principales son aprendizaje multimedia (Mayer, 2009), sobrecarga cognitiva (Sweller, 2005) y teoría cognitivo-afectiva (Mayer y Moreno, 2007).

El aprendizaje multimedia define unas reglas estructurales para la presentación de la información. La carga cognitiva se enfoca en la cantidad de información que puede ser procesada, asimilada y almacenada por el cerebro. La cognitivo-afectiva teoriza la relación de la estética de los elementos con la parte afectiva y su importancia en el aprendizaje.

Es necesario aclarar que el video no debe pretender reemplazar una clase presencial; es decir, un video educativo no es una sesión presencial grabada: un video educativo es un recurso y puede ser producido por el docente o el estudiante; es un complemento que respalda una estrategia pedagógica y su contenido responde a ciertas particularidades de los temas por desarrollar y de los objetivos de aprendizaje.

Así que el fondo y la forma van de la mano, pero su parte conceptual puede trascender lo técnico; por lo tanto, como herramienta de profesores y alumnos, su propósito puede ir más allá de la exposición de conceptos. Los videos se convierten, entonces, en un medio de expresión que promueve el pensamiento crítico y posibilita la construcción de identidad.

Teorías

La influencia de los recursos multimediales en el aprendizaje, principalmente imágenes estáticas y presentaciones con imágenes y audio, ha sido ampliamente investigada. Como resultado de esos procesos investigativos surgen varias teorías, entre ellas: aprendizaje multimedia, carga cognitiva y cognitivo-afectiva del aprendizaje con medios.

Con respecto a la implementación específica del video en el aprendizaje hay menos información científica; sin embargo, a partir de las teorías antes mencionadas y de la información que existe actualmente, es posible



plantear una guía de producción de videos educativos, como se verá más adelante en las **Tablas 7, 8 y 9**.

Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia

Según Mayer (2009), el aprendizaje es más efectivo cuando la información es presentada a través de imágenes y texto en lugar de solo texto.

Esta teoría se fundamenta en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, como la selección de información, la organización mental del material y su integración con el conocimiento previo (Mayer, 2009).

Se enfoca, además, en la forma como debe exponerse la información de modo que se evite una sobrecarga cognitiva y se favorezca el aprendizaje significativo.

Principios del aprendizaje multimedia (Mayer, 2009):

- 1. Principio de coherencia.** Las personas aprenden mejor cuando el material extraño es excluido.
- 2. Principio de señalización.** Las personas aprenden mejor cuando se añaden referencias visuales que indican cuál es la información esencial.
- 3. Principio de redundancia.** Las personas aprenden mejor de imágenes y narración que de imágenes, narración y texto.
- 4. Principio de continuidad espacial.** Las personas aprenden mejor cuando la palabra y su imagen correspondiente se encuentran una cerca de la otra.
- 5. Principio de continuidad temporal.** Las personas aprenden mejor cuando la palabra y su imagen correspondiente son presentadas al mismo tiempo.
- 6. Principio de segmentación.** Las personas aprenden mejor cuando la lección multimedia está presentada en fragmentos que el usuario puede controlar desde su reproducción.



- 7. Principio de preentrenamiento.** Las personas aprenden mejor de un contenido multimedia cuando reciben un preentrenamiento que introduce los componentes claves.
- 8. Principio de modalidad.** Las personas aprenden mejor de imágenes y narración que de imágenes y texto escrito.
- 9. Principio multimedia.** Las personas aprenden mejor de palabras e imágenes que de solo palabras.
- 10. Principio de personalización.** Las personas aprenden mejor de una presentación multimedia cuando las palabras están en un estilo informal en lugar de uno formal.
- 11. Principio de voz.** Las personas aprenden mejor cuando las palabras, en una presentación multimedia, son expresadas por una voz humana.
- 12. Principio de imagen.** Las personas no aprenden necesariamente mejor a partir de una presentación multimedia cuando la imagen de quien habla se puede ver en pantalla.

En general, la teoría trata de abordar la cuestión de cómo estructurar las prácticas de enseñanza multimedia y emplear estrategias cognitivas más eficaces para ayudar a las personas a aprender de manera eficiente (Sorden, 2012). Según Acaso (2006), las representaciones visuales tienen una capacidad pedagógica inherente que trasciende el simple propósito informativo; estas son una invitación a la apropiación de ese contenido a través de los sentidos y un llamado a la acción y a la transformación a partir de esa apropiación. El contenido del mensaje está respaldado, reforzado y potenciado a través de la capacidad comunicativa de los signos; es decir, el conocimiento de la semiótica y la adecuada implementación de los signos le aportan claridad y contundencia al mensaje con fines educativos.

Durante el aprendizaje multimedia, Mayer y Moreno (2003) identifican tres tipos de demandas en los procesos cognitivos:

Procesamiento esencial. Dirigido a dar sentido al material presentado, incluyendo la selección, organización e integración de palabras e imágenes.



Procesamiento incidental. Dirigido a aspectos no esenciales del material presentado.

Retención de representaciones. Dirigido a la retención de representaciones verbales o visuales en la memoria de trabajo.

Por lo tanto, el aprendizaje multimedia se produce luego del procesamiento esencial y de la retención de las representaciones, partiendo de las palabras e imágenes que han sido presentadas; es decir, el aprendizaje se produce cuando los estudiantes construyen representaciones mentales que relacionan la información nueva con los conocimientos previos (Mayer, 2003).

Según Sung y Mayer (2012), se pueden identificar tres tipos de gráficos utilizados en lecciones multimedia. Los contenidos instruccionales no están desligados de la estética, pero es necesario reconocer la relevancia pedagógica de un elemento (el propósito, más que persuasivo, es educativo):

Instructivos. Relevantes para el objetivo de aprendizaje.

Atractivos o seductivos. Interesantes, pero no necesariamente relevantes para el objetivo de aprendizaje.

Decorativos. Neutrales, pero no necesariamente relevantes para el objetivo de aprendizaje.

Teoría de la carga cognitiva

La teoría de la carga cognitiva planteada por Sweller (2005) y Sweller *et al.* (2011) sostiene que la cantidad de información que puede procesar la memoria de trabajo es limitada; por lo tanto, para optimizar el proceso de aprendizaje es necesario evitar esa sobrecarga.

Cada presentación de información y cada actividad realizada implica una carga cognitiva, la cual variará de acuerdo con el diseño instruccional (Sweller *et al.*, 2011). Según Frascara (2011), es importante que el punto



de partida para el diseño de información sea siempre el reconocimiento de la realidad que se pretende intervenir. La identificación del contexto y del público objetivo, junto a la claridad en los propósitos, es fundamental para afrontar este proceso de diseño. Esta teoría proporciona técnicas para reducir la carga innecesaria de la memoria de trabajo y para optimizar el almacenamiento de información en la memoria de largo plazo (Sweller, 2016).

La adaptación del material instruccional a las limitaciones del sistema cognitivo del estudiante ha sido la principal preocupación de la teoría de la carga cognitiva (Schnotz y Kürschner, 2007). Según Jacobson y Jacobson (1999), el diseño de información tiene como propósito una comunicación eficiente y comprensible, de modo que su contenido pueda traducirse rápidamente en acciones efectivas.

La teoría plantea cinco principios (Sweller, 2016; Sweller *et al.*, 2011):

- 1. Principio del almacenamiento de la información.** La memoria de largo plazo actúa como un gran almacén de información. Cuando alguien dice que algo le es familiar, significa que tiene almacenada información relacionada. El propósito del diseño instruccional es incrementar el almacenamiento de conocimiento en la memoria de largo plazo.
- 2. Principio de préstamo y reorganización.** Un individuo aprende más cuando soluciona un problema tomando como referencia el conocimiento de otro que cuando lo soluciona por sí mismo.
- 3. Principio de la aleatoriedad como génesis.** Cuando no hay conocimiento previo frente a un problema, la única posibilidad es intentar aleatoriamente posibles soluciones. Este es un procedimiento aleatorio de generación y prueba. La aleatoriedad como génesis es la fuente de la creatividad.
- 4. Principio de los límites de cambio.** Solo se puede procesar un número muy limitado de elementos en la memoria de trabajo. Los elementos pueden entenderse más fácilmente como esquemas, aunque ese no sea el modo en que fueron concebidos originalmente. Los límites de cambio aseguran que los cambios sean pequeños y progresivos.
- 5. Principio de organización y vinculación ambiental.** La memoria de trabajo obtiene información de la memoria de largo plazo para



crear un vínculo contextual. Gracias a esta capacidad es que los seres humanos se adaptan al entorno y a sus requerimientos.

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia reconoce los planteamientos de la teoría de la carga cognitiva y, a partir de esta, identifica tres tipos de demandas sobre la capacidad de la memoria de trabajo durante el aprendizaje multimedia (Mayer, 2011):

Procesamiento extraño. Proceso cognitivo que no sirve al objetivo instruccional, como el que se produce al agregar gráficos llamativos pero extraños a una lección multimedia.

Procesamiento esencial. Proceso cognitivo destinado a crear representaciones mentales a partir de la selección del material presentado.

Procesamiento generativo. Proceso cognitivo que busca dar sentido al material representado organizándolo e integrándolo con el conocimiento previo relevante. Es causado por la motivación del estudiante para aprender.

Mayer y Moreno (2003) proponen nueve métodos de reducción de carga para cinco escenarios recurrentes del aprendizaje multimedia donde se puede presentar la sobrecarga cognitiva:

- Si el canal visual está sobrecargado por las demandas esenciales de procesamiento, entonces hay que cambiar información del canal visual al canal auditivo.
- Si ambos canales están sobrecargados por demandas esenciales de procesamiento, entonces hay que dividir en fragmentos la información.
- Si ambos canales están sobrecargados por demandas esenciales de procesamiento, entonces hay que proporcionar preentrenamiento donde presente los conceptos y características más relevantes.
- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial e incidental debido a material extraño, entonces hay que eliminar contenido de menor relevancia.



- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial e incidental debido a material extraño, entonces hay que proporcionar señales visuales que indiquen cuál es la información más relevante.
- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial e incidental debido a la presentación confusa de material relevante, entonces hay que ubicar las palabras más cerca de los gráficos correspondientes para reducir la necesidad de escaneo visual.
- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial e incidental debido a la presentación confusa de material relevante, entonces hay que eliminar las palabras escritas que ya están siendo presentadas en la narración.
- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial y por la retención de representaciones, entonces hay que sincronizar la narración y la animación correspondiente para minimizar la necesidad de mantener representaciones en la memoria.
- Si uno o los dos canales están sobrecargados por procesamiento esencial y por la retención de representaciones, entonces hay que asegurarse de que los estudiantes posean la capacidad de sostener representaciones mentales.

Teoría cognitivo-afectiva

La teoría cognitivo-afectiva del aprendizaje con medios de Mayer y Moreno (2007) sostiene que el diseño emocional y el acompañamiento de un tutor durante el proceso cognitivo mejoran el aprendizaje significativo. A partir de esta teoría se construyen los trabajos que enmarcan las investigaciones sobre el uso de animaciones y su influencia en el aprendizaje. Según Frascara y Kneebone (2000), el diseño educativo debe informar y persuadir, pero esa persuasión debe ser una invitación al análisis, al razonamiento y a la apropiación de la información desde su relación con conocimientos previos del estudiante; esto es, se busca un cambio de conducta, pero a través de un aprendizaje significativo.



La implementación de principios de diseño emocional en contenidos multimedia aumenta la motivación de los estudiantes por el proceso de aprendizaje (Mayer y Estrella, 2014); los productos se conectan con las emociones de los usuarios, las emociones positivas estimulan la creatividad y esta facilita la resolución de problemas (Norman, 2004). Según la teoría cognitivo-afectiva del aprendizaje con medios, los factores motivacionales se relacionan con el aprendizaje: aumentan o disminuyen el compromiso cognitivo (Mayer y Moreno, 2007). Sabiendo que la adición de gráficos llamativos afecta el desempeño en las pruebas de los estudiantes (Sung y Mayer, 2012), el propósito debe ser que los elementos esenciales en la lección sean más atractivos, en lugar de agregar nuevos elementos gráficos (Mayer y Estrella, 2014).

Esta teoría incluye factores motivacionales y metacognitivos planteados implícitamente por la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer, 2014); entre ellos, el diseño emocional, cuyo concepto ha sido estudiado e implementado por la ingeniería, pero es relativamente nuevo en la educación; la investigación sobre el diseño emocional desde el aspecto gráfico en los contenidos multimedia está en su infancia (Mayer y Estrella, 2014).

Experimentar emociones positivas durante el proceso de aprendizaje puede mejorar los resultados de los estudiantes, ya sea directamente o a través de otras variables como el interés y la motivación (Pekrun *et al.*, 2011; Um *et al.*, 2012). Las emociones positivas pueden ser inducidas a través de la calidad del diseño del material de aprendizaje, considerando la estética, la composición, el color y el sonido (Um *et al.*, 2012). La combinación de un estado emocional positivo y un entorno de aprendizaje bien diseñado influyen los movimientos oculares de los alumnos e inducen a mejores resultados de aprendizaje (Park *et al.*, 2015).

Según Van Hout (2008), las emociones son fundamentales para establecer una experiencia placentera y, así, crear una conexión con el receptor que facilite la apropiación de la información a través de la satisfacción que esta le genera. Enfocados en el aspecto instruccional de la teoría, más que en el gráfico, Mayer y Moreno (2007) plantean cinco principios empíricos para el diseño en el aprendizaje con recursos multimedia:



Actividad guiada. Los estudiantes aprenden mejor cuando son guiados por un tutor durante su proceso cognitivo. Este fomenta la participación en los procesos de selección, organización e integración.

Reflexión. Los estudiantes aprenden mejor cuando se les pide que reflexionen sobre las respuestas correctas mientras están en el proceso de construcción de significado. Procesos esenciales y generativos se promueven a través de la organización e integración de nueva información.

Retroalimentación. Los estudiantes aprenden mejor con comentarios explicativos que con comentarios correctivos. La retroalimentación explicativa reduce la carga cognitiva extraña y les proporciona a los estudiantes esquemas apropiados que reemplazan los conceptos erróneos.

Ritmo. Los estudiantes aprenden mejor cuando tienen control sobre la reproducción de los recursos instruccionales. El control de reproducción reduce la carga cognitiva al permitir que los estudiantes procesen en la memoria de trabajo fragmentos más pequeños de información.

Preentrenamiento. Los estudiantes aprenden mejor cuando reciben entrenamiento que provee o activa conocimientos previos relevantes. Este ayuda a guiar los procesos generativos de los estudiantes al introducir la información relevante a la cual deben prestar especial atención.

El diseño emocional puede dirigir la atención del alumno hacia el material esencial y facilitar los procesos de organización e integración (Mayer y Estrella, 2014). Esto debe estar acompañado de un diseño instruccional que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje. Según Frascara (2011), hace falta un trabajo continuo y alterno entre investigación y diseño para lograr el nivel de persuasión necesario a favor del cumplimiento de los objetivos, los cuales, por cierto, deben ser medibles y alcanzables. El diseño debe llamar la atención del receptor y debe generar la sensación de que vale la pena verlo, escucharlo, estudiarlo y consumirlo. Mayer (2014) describe tres enfoques del diseño instruccional relacionados con el aprendizaje con medios:



- **Menos es más.** Utilizar características de diseño que minimizan el procesamiento extraño y promueven el procesamiento esencial. Por ejemplo, eliminando gráficos y textos extraños o señalizando material esencial.
- **Más es más.** Utilizar características de diseño que motiven a los estudiantes a involucrarse en el procesamiento generativo. Por ejemplo, haciendo los gráficos más atractivos o agregando situaciones de aprendizaje desafiantes.
- **Un mayor enfoque es más.** Utilizar características de diseño que motiven a los estudiantes a involucrarse en el procesamiento generativo y proporcionar señalización y tutoría para mitigar el procesamiento extraño excesivo. Por ejemplo, agregando gráficos atractivos que sean relevantes para el objetivo de instrucción e incluyendo situaciones de aprendizaje desafiantes, pero con suficiente tiempo y orientación para alcanzar los objetivos.

La percepción de los estudiantes frente a los recursos audiovisuales

Los estudiantes tienen una percepción favorable de los recursos educativos y su aporte al aprendizaje. Se identifica una evidente preferencia por la implementación conjunta de los recursos en comparación con el uso de alguno en particular (**Figura 31**). Esto puede entenderse gracias a que la diversidad de formatos reconoce la diversidad de los tipos de inteligencia; por ejemplo, un video tutorial facilita el aprendizaje de las personas lógico-matemáticas, una videoconferencia favorece a los interpersonales, los gráficos o textos animados favorecen a los kinésicos, la locución favorece a los lingüístico-verbales y cualquier formato audiovisual, en términos generales, favorece a los visuales.

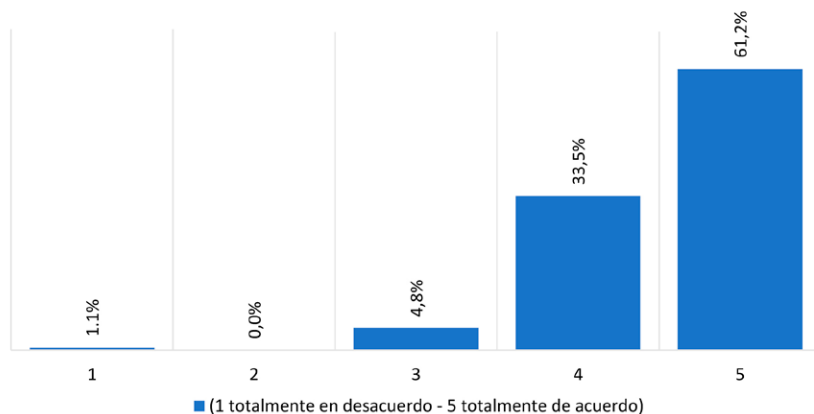


Figura 31. Afirmación: “En la virtualidad, los diferentes recursos audiovisuales implementados de forma conjunta le aportan a su aprendizaje”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Los videos tutoriales cuentan con una gran aceptación (**Figura 32**); esto se relaciona con la claridad de este formato a la hora de exponer procedimientos, algo muy común en los programas de Diseño, que tienen un gran número de cursos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de *software*.

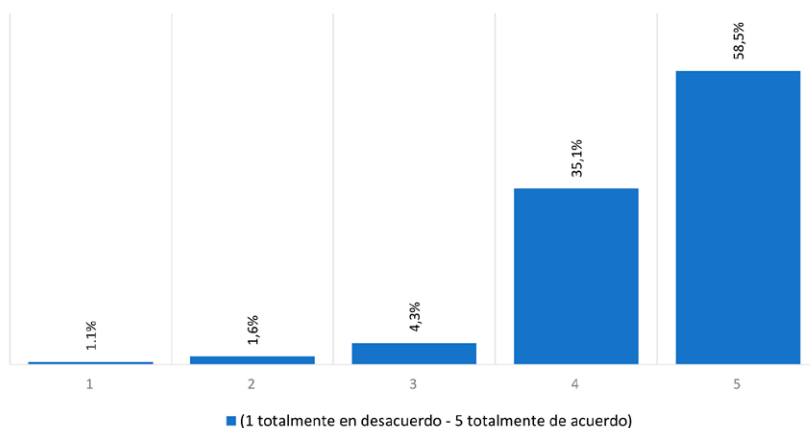


Figura 32. Afirmación: “En la virtualidad, los videos tutoriales le aportan a su aprendizaje”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).



Las videoconferencias y los videos explicativos tienen algunos objetivos en común, uno de ellos es la definición de conceptos, que en muchos casos no puede hacerse visible por su contenido abstracto. Entre estos dos formatos hay una leve preferencia por las videoconferencias por la posibilidad de interacción que ofrecen; aquí el estudiante tiene la posibilidad de manifestar sus dudas e inquietudes y el docente tiene la posibilidad de aclarar la información suministrada. Así que permite un diálogo y una identificación de las necesidades particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto al video explicativo, este tiene la ventaja de permitir el control de reproducción al estudiante: las pausas y las repeticiones facilitan la asimilación de información y el posterior aprendizaje (Figuras 33 y 34).

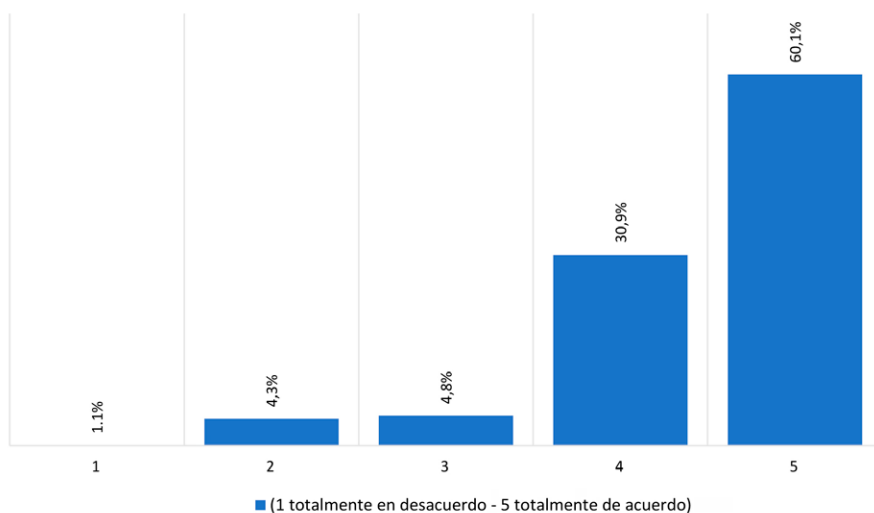


Figura 33. Afirmación: “En la virtualidad, las videoconferencias le aportan a su aprendizaje”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

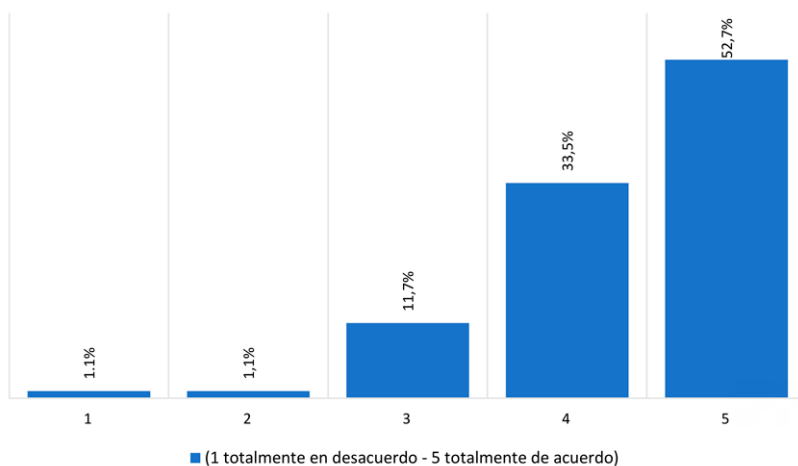


Figura 34. Afirmación: “En la educación virtual, los videos explicativos le aportan a su aprendizaje”.

Tomada y modificada de datos extraídos de la Encuesta de Educación Virtual, estudiantes de Diseño Gráfico modalidad virtual, Uniremington (mayo, 2019).

Los recursos educativos audiovisuales deben responder a los objetivos de aprendizaje, al tipo de contenido y a las necesidades y capacidades del público al cual va dirigido. No toda la información en video favorece el aprendizaje y no todos los videos, aunque su contenido amerite difusión en ese formato, son adecuados. Los estudiantes aprecian la implementación de recursos audiovisuales y la variedad en la manera como es expuesta la información. Estos elementos se convierten en fuentes de consulta y en herramientas de estudio que trascienden en el tiempo.

Guía para la producción de videos educativos

Se propone a continuación una guía que abarca la selección de la información, su estructura y su diseño. Se define, entonces, la tipología de los videos educativos según las características de su contenido y su propósito expositivo (**Tablas 7, 8 y 9**).



Tabla 7. Selección de la información.

Tipo de video	Características de la información / Propósito
Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> Definición de conceptos. Contextualización temática.
Demostrativo	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de conceptos. Procesos. Demostración de conceptos o teorías. Técnicas. Procesos no lineales. Definición de conceptos inherentemente visuales.
Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> Procesos paso a paso lineales.
Animación instruccional	<ul style="list-style-type: none"> Simulación de fenómenos y procesos no inherentemente visuales.

Elaboración propia del autor.

Tabla 8. Estructura de los videos.

Tipo de video	Estructura
Explicativo	<ol style="list-style-type: none"> Presentación del tema, por qué, para qué, aprendizaje esperado. Contextualización. Preentrenamiento, qué se va a aprender y qué habilidades se van a desarrollar. Conceptos clave. Desarrollo del tema. Resumen. Conclusión, qué aprendimos. Cierre, qué sigue, si forma parte de una secuencia lógica. Referentes bibliográficos.
Demostrativo / Tutorial / Animación instruccional	<ol style="list-style-type: none"> Presentación del tema, por qué, para qué, aprendizaje esperado. Preentrenamiento. Conceptos clave. Listado de pasos. Resultado final. Desarrollo del tema. Resultado final. Resumen. Conclusión, qué aprendimos. Cierre, qué sigue, si forma parte de una secuencia lógica. Referencias bibliográficas.

Elaboración propia del autor.

Tabla 9. Protocolo de producción.

Característica	Principio
1. Realice una introducción de los conceptos clave.	Preentrenamiento.
2. Utilice referencias visuales para señalar la información esencial.	Señalización / Procesamiento esencial.
3. Evite usar elementos gráficos innecesarios. Priorice la información gráfica instructiva en primer lugar y la seductiva en segundo lugar; evite los elementos decorativos.	Coherencia / Procesamiento extraño.
4. Presente la información por fragmentos y permita que el usuario tenga control de la reproducción.	Segmentación.
5. Utilice un lenguaje cercano al usuario, evite el uso excesivo de formalismos.	Personalización.
6. Relacione el contenido nuevo con conocimientos previos e información familiar.	Almacenamiento de la información / Procesamiento generativo.
7. Desarrolle los contenidos simulando la solución a un problema.	Préstamo y reorganización / Organización y vinculación ambiental.
8. Presente la información como esquemas.	Límites de cambio.
9. Realice preguntas durante el video que estimulen la reflexión en los estudiantes para facilitar la construcción de significado.	Reflexión.
10. Realice comentarios explicativos en lugar de comentarios correctivos para reducir la carga cognitiva extraña.	Retroalimentación.

Elaboración propia del autor.

Los videos educativos implementados en el aula responden principalmente a una necesidad particular del docente; es decir, su diseño y producción son heterogéneos y aunque se puede identificar el objetivo, también puede quedar en evidencia el desconocimiento del lenguaje audiovisual y de los principios del aprendizaje multimedia y de la carga cognitiva. Esto deja expuesta la necesidad de estandarizar la selección, el diseño y la producción de los recursos educativos, con el fin de obtener datos contundentes a partir de las investigaciones, y así comprender y potenciar el impacto de los videos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta guía sugiere una respuesta al cómo debe categorizarse la información, cómo deben estructurarse los videos y cómo se debe responder a los principios del aprendizaje multimedia.



Ca

tu

V





La deserción estudiantil: el “coco” de la modalidad virtual

Jenny Mercedes Osorio Chica

La educación en modalidad virtual es una estrategia metodológica que facilita el acceso a la formación académica en un mundo que exige cada vez más capacitación para acceder a oportunidades laborales. Si bien es cierto que esta estrategia metodológica brinda respuestas a una cantidad de necesidades en el ámbito educativo, también lo es, tal y como lo asegura Julio Cabero (2006), que “hay más de un 80 % de fracaso en la gestión de cursos a distancia y más de un 60% de abandono de los mismos por parte de los estudiantes”. Desconocer esta realidad es alejarse de un contexto que es real y diciente.

Varios factores pueden generar esta deserción y fracaso académico: la deficiencia en la didáctica del tutor en virtualidad, los ambientes de aprendizaje, la conectividad y el acceso a las aulas virtuales, entre otros. El capítulo centra su reflexión en estas posibles causas y propone posibles estrategias que ayudan a mitigar este riesgo.

El tutor virtual

El tutor se convierte en un elemento determinante para garantizar la permanencia estudiantil en el aprendizaje virtual. Su importancia en este modelo de aprendizaje radica en la necesidad que tiene el estudiante de encontrar en la plataforma una persona que lo acompañe



en su proceso educativo, además de la búsqueda de una ruta de fácil comprensión, claridad en las actividades y herramientas pedagógicas para complementar la información de los textos guía, que suelen ser insuficientes en la lógica de aprendizaje virtual.

Es necesario, entonces, implementar una política de gestión desde las instituciones, en la cual se determine el perfil profesional del tutor, sabiendo que de ello depende la calidad educativa y, por tanto, la permanencia estudiantil.

En virtualidad, el tutor debe estar formado en estrategias TIC y tener conciencia de las necesidades de su estudiante y de sus contextos sociales y laborales; asimismo, debe tener un conocimiento amplio del manejo virtual, desde los diversos estilos y ritmos de aprendizaje hasta la utilización de herramientas como foros, videos, conferencias sincrónicas, objetos interactivos de aprendizaje (OIA); y debe usar adecuadamente el ordenador: procesadores de texto, hojas de Office y aplicaciones que le servirán en la adecuada dirección del curso.

El desconocimiento de estas herramientas genera que la asignatura se muestre al estudiante de forma desordenada, difícil de entender, lo que producirá descontento y, de ser recurrente, deserción. Así que la institución está llamada a brindar acceso a capacitación al docente para fortalecer su manejo ofimático y de plataformas *e-Learning*.

Sumado a ello, el tutor debe poseer un conocimiento total de la plataforma virtual. La interacción con el estudiante se ve afectada por el nivel de conocimiento que tenga aquel sobre la plataforma utilizada por la institución: un adecuado manejo permitirá una comunicación oportuna y un aprovechamiento idóneo de las herramientas del sistema.

El conocimiento idóneo de la plataforma virtual le permitirá al tutor la generación de herramientas adecuadas que garanticen la educación de calidad en función de la permanencia estudiantil. Uno de los métodos empleados para que esto sea un hecho consiste en incluir en la plataforma información clara y precisa y enlaces que lleven al estudiante a información científica y no solo a textos sin ningún grado de estructura investigativa.

En este contexto académico, el tutor Uniremington es un facilitador del aprendizaje que revisa la evolución del proceso del estudiante virtual a través de la aplicación de metodologías innovadoras. Se convierte en un



socializador de procesos de aprendizaje gracias a las asesorías sincrónicas y asincrónicas, con las cuales aclara dudas, profundiza conocimientos y amplía y contextualiza los nuevos. Además, es un planificador del conocimiento: mide ritmos y formas de aprender; es decir, lo flexibiliza, lo despoja de la rigidez del aula para adaptarlo a los momentos estelares.

Es una persona que retroalimenta para asegurar el logro del aprendizaje significativo y la adquisición de competencias. Es un investigador de metodologías y didácticas de aprendizaje, y sus conocimientos, también mediados por la investigación, aseguran un proceso exitoso.

En esta dinámica académica, el tutor Uniremington cumple unas funciones determinantes en el éxito de la formación del estudiante:

- Orientar los diferentes procesos del aula virtual.
- Ser el eje central de la comunicación desde las bienvenidas, socializaciones e interacciones de los estudiantes.
- Promover y acompañar permanentemente en el aprendizaje autónomo a los estudiantes.
- Motivar constantemente al desarrollo de las actividades programadas apoyado en estrategias y herramientas para motivar al estudiante a continuar en sus estudios.
- Dirigir los foros de discusión sin quitarles el protagonismo a los estudiantes.
- Retroalimentar críticamente todos los procesos en una forma cualitativa y cuantitativa, que responda a mejorar los procesos académicos.
- Gestionar todo el proceso académico que se desarrolla en el aula.

El tutor Uniremington alcanza a desarrollar sus funciones con unos elementos claves e indispensables que ejecuta en la plataforma:

La organización de la plataforma virtual

En este aspecto, el tutor muestra una estructura sólida en la que se evidencian elementos como la guía de la plataforma, el currículo del curso, las normas y reglamentos del curso, así como el conocimiento del



tutor y las herramientas que el estudiante va a tener habilitadas tanto para avanzar en la asignatura como para solucionar dudas (la distribución de las notas, pruebas, fechas de entrega de trabajos, horarios que el tutor dispone para atender las necesidades específicas).

El proceso de enseñanza virtual incluye el elemento humano y para esto el tutor idea mecanismos de comunicación, como el video de bienvenida al curso y los videos en cada unidad de trabajo.

La orientación del curso

Un factor determinante de la permanencia estudiantil es la adecuada orientación del aula virtual; en este sentido, el tutor debe ser claro en las instrucciones que da a los estudiantes por medio de los anuncios en la plataforma, y debe mantener una comunicación permanente con los alumnos para aclarar las dudas y visitar el aula virtual permanentemente para atender las necesidades de los estudiantes de forma oportuna.

Orientación académica

Los tiempos de respuesta en la educación virtual no pueden ser superiores a un día. Considerar esto es indispensable para que el estudiante pueda avanzar en su formación y retroalimentarse de las actividades realizadas, con el fin de identificar los errores cometidos y apropiarse de los conocimientos de la materia.

Orientación motivacional

El tutor es un garante de la permanencia estudiantil con su función motivacional. En la plataforma virtual debe haber una comunicación clara sobre cómo va a avanzar la materia; asimismo, el lenguaje utilizado ha de ser cortés, respetuoso y siempre motivador para que el estudiante continúe esforzándose en el proceso de aprendizaje. Él necesita herramientas para solucionar las dificultades de aula y espacios sincrónicos de conexión que le aclaren aspectos que no logre entender en un documento.



El tutor reestructura las prácticas del aula de clase tradicional con unas nuevas estrategias, dinámicas y motivadoras, que apalanquen al estudiante a encontrar en la educación virtual un espacio de conocimiento innovador con innumerables herramientas de formación, que lo motiven a avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, con ello, incrementen la permanencia estudiantil.

El tutor adiciona al curso otros recursos de aprendizaje que considere convenientes según los diferentes estilos (inteligencias múltiples) y ritmos de aprendizaje (estudiantes con necesidades educativas especiales). Así que el tutor es un docente que practica las estrategias promovidas por el diseño universal del aprendizaje (DUA) y, en esta línea de educación, incentiva una enseñanza efectiva e inclusiva.

Como se ve, el tutor es una pieza fundamental en el andamiaje de la virtualidad: en sus manos está gran parte de la responsabilidad de prevenir la deserción académica.

Ambientes de aprendizaje

Otra causa de la deserción académica en la modalidad virtual son los ambientes de aprendizaje: aulas virtuales complejas, saturadas y poco amigables generan en el estudiante prevención y afectan su motivación. Herrera (2006), en su artículo “Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje”, señala:

En términos generales, se puede decir que un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y, en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia (2006, p. 2).



Es por ello que en Uniremington se consideran los medios y mediaciones en los ambientes virtuales como factores determinantes de la motivación y de la gestión del conocimiento por parte del estudiante, entendiendo los medios como aquellos grandes repositorios de información que la educación virtual en su proceso va exigiendo; contienen la información tecnológica, bibliográfica y virtual necesaria para un proceso exitoso. En la educación virtual de Uniremington se utilizan:

- Textos principales y complementarios, documentos definidos en la bibliografía y enlaces bibliográficos que pueden ser consultados a través de cualquier navegador en internet; incluyen, además, los enlaces virtuales.
- Guía de actividades (bitácora o carta de navegación) diseñada de conformidad con la asignatura para articular las temáticas y los tiempos en relación con el sistema de créditos.
- Recursos audiovisuales (para acceder a información en formatos de videos, imágenes y películas) sugeridos para el desarrollo curricular.
- Recursos tecnológicos como salas de cómputo con conexión a internet y navegadores para búsqueda de información en la web.
- Talleres dirigidos, consultas puntuales y foros de discusión.

Los medios en el proceso de aprendizaje virtual son los módulos de autoaprendizaje y los OVA, producciones multimodales que permiten la interacción entre el tutor y el estudiante a través del módulo, de una sesión sincrónica o de un vínculo a internet; en consecuencia, requieren un diseño moderno, dinámico, flexible y sencillo, que permita la manipulación y procesamiento de información o cualquier mediación.

OVA. Los objetos virtuales de aprendizaje son aplicativos interactivos que sirven para que el estudiante interactúe con un sistema en línea de manera práctica y dinámica, con el fin de reforzar sus conocimientos sobre una temática en específico. Por lo regular, un OVA es un objeto de práctica, por lo que no entra en la estructura evaluativa del curso (**Figuras 35 y 36**).



Proceso de Diseño I

CONOCIENDO EL PROCESO DE DISEÑO

Existen diversos **procesos de diseño**, que dependen **directamente** del **tipo de producto** que se **busca obtener**, sin embargo, uno de los más **funcionales** y que **combina** lo **práctico** con lo **teórico y conceptual**, es el **IEADE**.

Así pues, **trabajando** de manera **consciente** y **estructurada** estas **etapas**, se **garantiza** que el producto **será sustancial** y **contará** con el **constructo teórico**, el **razonamiento conceptual**, la **materialización** y la **verificación** de impacto, que requiere para ser **realmente efectivo**.

Figura 35. Pantalla 1, OVA curso Proceso de Diseño 1 - Unidad 1. John K. Arismendy. Uniremington (septiembre, 2020).

Proceso de Diseño I

Conociendo ya cada una de las **etapas del Proceso de Diseño IEADE** (Investigación, Exploración, Análisis y Evaluación) y **entendiendo** lo que **implica** cada una de ellas, **desarrolla** el siguiente ejercicio de **emparejamiento**, es una **actividad sencilla**, pero te **ayudará** a **mantener siempre presentes** los **criterios** que implica el **proceso relacionado**.

ACCIONES:

 CONSTRUCCIÓN PROTOTIPO	 PROCESO DE BUDGETACIÓN	 ENCUESTA SATISFACCIÓN	 1ª ENTREVISTA CLIENTE	 CONCEPTUALIZAR IDEA # PROTOTIPO
I Investigación	ARRASTRA LA ETAPA	ARRASTRA LA ETAPA	ARRASTRA LA ETAPA	E Estimación de la Etapa

ETAPAS PROCESO DE DISEÑO:

I Investigación	E Exploración	A Análisis
D Desarrollo	E Evaluación	

Revisar

Figura 36. Pantalla 2, OVA curso Proceso de Diseño 1 - Unidad 1. John K. Arismendy. Uniremington (septiembre, 2020).

Módulos de aprendizaje. Construcción temática de los conocimientos requeridos para cursar un área, indispensables en la educación virtual para asegurarle un nivel de eficiencia y calidad al proceso de aprendizaje. Los programas virtuales de Uniremington tienen en plataforma dicho material elaborado por expertos temáticos en cada área de formación, contratados y avalados por la institución (**Figura 37**).



ESTRATEGIAS ACADÉMICAS



MÓDULOS DE APRENDIZAJE



Figura 37. Ejemplo módulos de aprendizaje de la Facultad de Diseño, Uniremington (septiembre, 2020).

Las mediaciones. Se definen como la utilización del medio apropiado para alcanzar el aprendizaje significativo y la comunicación adecuada y oportuna. Las establecidas en la Remington para el desarrollo de los procesos de aprendizaje a distancia son las que siguen:

Tutoría virtual. Esta mediación articula medios como el computador y la plataforma Remington Virtual, de tal manera que estas herramientas sean funcionales y efectivas. Para la aplicación de esta mediación, los profesores utilizan las aulas virtuales e incorporan estrategias didácticas renovadoras en el proceso de enseñanza.

Evaluación y capacitación tutorial permanente. Se traduce en RFD, Ruta de Formación de Docente, como política de actualización al cuerpo de tutores de la institución con miras al mejoramiento de la calidad académica.

Foro de bienvenida. Espacio destinado para darse a conocer entre los participantes del programa en aspectos humanos y profesionales, buscando incentivar los procesos comunicativos y asertivos de la integralidad de la persona. El foro debe tener una apertura dirigida por el tutor



que le permita al estudiante sentirse en confianza e iniciar su proceso de autoaprendizaje.

Foro de consulta. Espacio destinado para resolver inquietudes que se presentan en el manejo de las herramientas o en las actividades por desarrollar. Es un espacio necesario como apoyo al estudiante frente a su autoaprendizaje y la comunicación debe ser fluida, tanto de parte del tutor como de todos los actores involucrados en el grupo.

Foro de debate. Espacio generado para la discusión y construcción en referencia a algún tema de interés planteado con enfoques motivacionales, argumentativos, de construcción colectiva de conocimiento, lúdicos y de actualización tecnológica.

Anuncios. Permiten identificar rápidamente los eventos importantes que se desarrollan. Se sugiere, según la dinámica del curso, que se publiquen anuncios para dinamizar la participación de los estudiantes en los diversos espacios o hacer aclaraciones inherentes al desarrollo del programa. El tutor resalta semanalmente a los estudiantes que se han destacado en el cumplimiento de las actividades del programa o en las actividades que se deben llevar a cabo en la semana. Toda información publicada en los anuncios debe corresponder al programa de formación. En el caso de que el tutor no pueda continuar impartiendo la formación, ya sea temporal o definitivamente, deberá informar la novedad a los estudiantes por medio de un anuncio y presentar al nuevo tutor asignado. En caso de haber alguna novedad relacionada con la ejecución de la formación, el tutor en curso deberá notificar al estudiante mediante un anuncio que le dé claridad.

Según Herrera (2006), “un ambiente de aprendizaje constituye un espacio propicio para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos”.



La conectividad y el acceso a las aulas virtuales

En los años 90 se acuñó la expresión brecha digital dado que el acceso a internet era limitado para los países subdesarrollados que no contaban con una infraestructura que soportara la nueva tecnología. Hablar de brecha digital en el país requiere de un juicioso análisis, ya que en la actualidad algunas de sus regiones tienen limitada cobertura de servicios esenciales, aunque cuenta con la infraestructura y las leyes que deben garantizar el acceso a poblaciones vulnerables.

Teniendo presente el contexto de las nuevas realidades del país, el Ministerio de Educación Nacional (2021) manifiesta que:

Durante el año de la pandemia, Colombia logró aumentar el acceso a internet en el país pues mientras que a finales de 2019 había cerca de 7 millones de puntos de acceso fijo a internet, para septiembre la cifra ya se ubicaba en 7,6 millones, es decir que hay 15 accesos por cada 100 habitantes. (...) En cuanto a internet móvil, al término del tercer trimestre de 2020 el total de accesos a Internet móvil en Colombia alcanzó los 30,4 millones, 1,5 millones más que los registrados en el mismo trimestre del año inmediatamente anterior. El número de accesos a Internet móvil por cada 100 habitantes se situó en 60,3 en el país al término del tercer trimestre (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

El problema hoy, como dice Neil Selwyn (2006), es el excesivo acceso a las TIC: acceso a internet, migración a las diferentes plataformas como la televisión digital, teléfonos móviles y disminución de los costos.

Pero aun con las leyes y el crecimiento general del país, hay regiones sin acceso a los recursos básicos, como energía y agua, y, por supuesto, internet; esto, por lo general, se observa en las zonas rurales, donde la población es marginada y olvidada por los entes gubernamentales.

Es por estas realidades que surgen iniciativas para la inclusión de las TIC en los contextos más vulnerables. La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), en su agenda de Túnez, invita a la solidaridad y a la cooperación internacional:



Hacemos un llamamiento a la comunidad internacional para que se fomente la transferencia de tecnología en condiciones de mutuo acuerdo, incluidas las TIC, para que se adopten políticas y programas que ayuden a los países en desarrollo a poner la tecnología al servicio del desarrollo, entre otras cosas mediante la cooperación técnica y la creación de capacidades científicas y tecnológicas para colmar la brecha digital y del desarrollo (CMSI, 2006).

Pero estos esfuerzos son insuficientes, pues la infraestructura no garantiza una conectividad eficiente por sí sola; así lo muestra Mark Warschauer (2003) en un estudio experimental que llevó a cabo en la India, el cual consistió en poner unas cabinas con equipos con internet en unas de las localidades más pobres, con el fin de que los niños tuvieran acceso ilimitado y así apoyarlos en sus procesos de aprendizaje. El resultado fue una disminución considerable de su rendimiento académico reportado por sus padres: los niños solo se dedicaron a jugar en las computadoras y descuidaron sus obligaciones escolares. El experimento carecía de una política educativa y abordaba una necesidad poco relevante para la comunidad.

Así que no basta con garantizar los equipos, la accesibilidad y la infraestructura: hacen falta políticas educativas que garanticen el éxito de la integración de las tecnologías, el cual depende, en gran medida, del uso efectivo que se haga de ellas.

Es por esto que la Política de Virtualidad de Uniremington, la cual se puede visualizar en el periódico institucional *Entorno* (Osorio, 2019):

Tiene como principios primordiales para el uso efectivo de sus aulas virtuales: la accesibilidad, la disponibilidad, la interactividad, la colaboración, el autoaprendizaje y, desde luego, las competencias TIC.

Accesibilidad. La institución se compromete a crear las condiciones necesarias para que cualquier persona, bajo circunstancias diversas, tenga la posibilidad de acceder a los programas, contenidos y recursos utilizados en la modalidad virtual.



Disponibilidad. La institución debe crear las condiciones necesarias para que los programas, los contenidos, los recursos y los medios estén disponibles en todo momento.

Interactividad. Cualquier entorno virtual debe ser más que la incorporación de materiales (por muy bien hechos que estén) y debe ofrecer la oportunidad de que el estudiante realice diferentes simulaciones y ejercicios que faciliten la comprensión y el dominio de la información. La interacción debe darse de tres formas: interacción con los materiales, interacción del estudiante con el asesor-tutor e interacción del estudiante con otros estudiantes.

Colaboración. La institución cree en la formación participativa y colaborativa entre estudiantes-tutores y estudiantes-estudiantes, investigadores, asesores y toda la comunidad educativa para el establecimiento de relaciones de trabajo conjunto entre ellos.

Autoaprendizaje. La institución prioriza el desarrollo de competencias de autoaprendizaje y la autogestión en sus estudiantes, sobre todo los que cursen programas o asignaturas bajo la modalidad virtual.

Competencias TIC. La institución desarrolla en sus docentes el uso de herramientas TIC que enriquezcan el proceso de creación y desarrollo de contenidos y el proceso de enseñanza-aprendizaje (2019 p. 12).

Ahora, es momento de emplear toda la experiencia, la tecnología, el capital humano, las políticas y las estrategias adecuadas para impactar de frente contra el verdadero enemigo de la educación superior, la deserción académica.

El Ministerio de Educación Nacional (2009) expresa:

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior colombiano concierne a los altos niveles de deserción académica en el pregrado. Pese a que los últimos años se han caracterizado por aumentos de cobertura e ingreso de estudiantes nuevos, el número de alumnos que logra culminar sus estudios



superiores no es alto, dejando entrever que una gran parte de éstos abandona sus estudios, principalmente en los primeros semestres. Según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, de cada cien estudiantes que ingresan a una institución de educación superior cerca de la mitad no logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Hay que decir que la deserción académica es el “coco” en cualquier modalidad educativa, el temor más grande de las instituciones y entidades gubernamentales, pues mide índices de calidad y acceso al servicio educativo. Sus índices son voz de alerta en el sistema educativo y generar estrategias efectivas ocupa a los administradores de la educación, tanto es así que es posible que sus intentos lleguen a terminar en leyes que, en vez de mejorar, entorpezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias e implementación de los recursos que tenemos a nuestro alcance hoy pueden llegar a ser generadores de deserción y pueden ser también agentes de prevención de la misma, según la postura de las instituciones. En Uniremington se toman como oportunidad de mejora continua y se plasman en la Política de Virtualidad como principios en el ofrecimiento del servicio educativo de calidad.

En síntesis, si reflexionamos en torno a la implementación de una adecuada metodología de la enseñanza en virtualidad, es necesario dimensionar las necesidades del contexto educacional de hoy. Entender que para evolucionar en cuanto a la forma como educamos a nuestros ciudadanos, es necesario repensar los medios y los procedimientos que regularmente se han empleado para ello, y asimilar a la virtualidad como una oportunidad para expandir los horizontes de la academia y la educación en general. Una vez se logre entender esto podremos tomar acción en el mejoramiento de los mecanismos de formación:

- Emplear canales efectivos para una mejor relación academia-estudiante, tales como los canales de mensajería instantánea.
- Romper el *chip* de los educadores tradicionales y forjar un nuevo pensamiento, en el cual el tutor forma parte integral del proceso de formación humana y académica de sus estudiantes.



- Entender las diferentes formas como los estudiantes expresan sus pensamientos, cómo aprenden y cómo, a través de mecanismos tales como la comunicación visual, logran construir nuevos conceptos, y exteriorizarlos por medio del aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Aprovechar las TIC entendiendo las nuevas formas en que percibimos la información y absorbemos el conocimiento, con la adecuada y estratégica implementación pedagógica de los recursos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje.
- Dimensionar que los índices de deserción en virtualidad deben reducirse; solo con la implementación y seguimiento riguroso de unas adecuadas políticas de formación virtual se puede trabajar en alcanzar la meta de establecer a los ambientes virtuales de aprendizaje como un contexto funcional para alcanzar altos estándares de formación académica para nuestras generaciones futuras.



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2006).** *El lenguaje visual*. Paidós.
- Acuña, M. (2019).** El tutor virtual: más allá de facilitar el aprendizaje. *Evirtualplus*. [URL](#)
- Aguilar, M. A. y Del Valle M. E. (2016).** De lo presencial a lo virtual: caso Universidad Metropolitana [PDF]. *Opinión*. [URL](#)
- Aguirre, I. (2015).** Educación de la cultura visual: conceptos y contextos [Tomo I]. Colección Cultura Visual, Política de la Estética y Emancipación. Universidad de la República y Escuela Nacional de Bellas Artes.
- Alonso, L. y Blázquez, F. (2009).** Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales. Criterios para la formación del docente virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 1-15. [URL](#)
- Aquino Cajé, A. (2016).** *Evolución de la web* [PDF]. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. [URL](#)
- Arboleda, N. y Rama, C. (2013).** La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. [URL](#)
- Arenas Tusarma, G. y Franco Algeciras, C. (2015).** El aula virtual como mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los docentes del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. [URL](#)
- Arismendy, J. K. (2017).** Memorias, III Simposio de Investigación Uniremington 2017. Fondo Editorial Remington. [URL](#)
- Arismendy, J. K. (2018)** La enseñanza del diseño en metodología virtual. Actas de Diseño Universidad de Palermo. [URL](#)
- Arjona, J. A. y Cebrián, M. (2012).** Expectativas y satisfacción de usuarios en cursos *on-line*. Estudio del caso: experto en entornos virtuales de formación [PDF]. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 93-107. [URL](#)
- Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual [Acesad]. (2013).** La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. [URL](#)



- Ausubel, D. (s. f.).** Significado y aprendizaje significativo [PDF]. [URL](#)
- Bal, M. (2002).** *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. CENDEAC.
- Benítez, E. y Marquina, R. (2018).** El uso de WhatsApp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua [PDF]. *Revista Eduweb*, Universidad de Los Andes, Mérida. [URL](#)
- Bozeman, B. y Feeney, M. K. (2007).** Hacia una teoría de mentoría útil: un análisis y crítica conceptual. *Administration & Society*. [URL](#)
- Cabero, J. (2006).** Bases pedagógicas del e-learning. UOC. [URL](#)
- Calaprice, A. (2010).** *The ultimate quotable Einstein*. Princeton University Press.
- Casalino, I., Ingunza, M. X., Jiménez, A., Véliz, M. y Yap, L. E. (2017).** Significado y uso de los emojis de WhatsApp dentro de situaciones comunicativas interculturales. Universidad de Lima, Facultad de Comunicación, Concurso de Investigación en Comunicación: Trabajos ganadores. [URL](#)
- Chacón, J. A. (2015).** De la educación secundaria a la superior: una ruptura por solucionar. <http://hdl.handle.net/10654/6781>
- Computadores para Educar (2021).** ¿Qué es Computadores para Educar? [URL](#)
- Corporación Universitaria Remington. (2018).** Política Curricular de Educación Virtual.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (2006).** Agenda de Túnez para la sociedad de la información. [URL](#)
- De la Nuez Placeres, G. y Sánchez Suárez, J. (2014).** Innovar para educar: uso de los dispositivos móviles en la enseñanza y aprendizaje del inglés [PDF]. *Historia y Comunicación Social*. [URL](#)
- Deloitte. (2017).** Dime qué tan interconectado estás y te diré qué tan solo te encuentras. [URL](#)
- Frascara, J. (2011).** ¿Qué es el diseño de información? Ediciones Infinito.
- Frascara, J. y Kneebone, P. (2000).** *Diseño gráfico y comunicación*. Ediciones Infinito.
- Freedman, K. (2006).** *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- García, D. (2014).** *M-learning. Posibilidades educativas de WhatsApp* [Video]. YouTube. [URL](#)
- García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. (2010).** *La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto?* UNED. [URL](#)
- Gold, S. (2001).** A constructivist approach to online training for online teachers. *JALN*, 5. [URL](#)



- González, M. (2015).** *Las redes sociales y su incidencia en la forma en que los jóvenes se comunican y utilizan la lengua: perspectiva de los docentes de lenguaje y comunicación.* Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado.
- Hartley, J. (2009).** Uses of YouTube-digital literacy and the growth of knowledge. En J., Burgess y J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture.* Polity Press.
- Hernández, F. (2007).** *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Octaedro.
- Herrera, M. (2006).** *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje* [PDF]. Universidad Autónoma Metropolitana. [URL](#)
- Jacobson, R. E. y Jacobson, R. (1999).** *Information design.* MIT press.
- Lara Olivo, L., Allauca Peñafiel, M., Yumi Guacho, L., Mejía Calle, C., Rojas Castro, C., Logroño Becerra, M. y Luna Encalada, W. (2007).** Uso didáctico de WhatsApp para desarrollar la participación de los estudiantes en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Revista Dilemas Contemporáneos.* [URL](#)
- Larrañaga Otal, A. (2012).** *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [PDF]. Universidad Internacional de La Rioja. [URL](#)
- Lippard, L. (2001).** *Modos de hacer: mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar.* Ediciones Universidad de Salamanca.
- Magallanes, S. (2014).** WhatsApp en el aula. *Educación Ubicua.* [URL](#)
- Martín, V. (2007).** La educación en la nueva sociedad [Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid].
- Mayer, R. E. (2003).** The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction, 13*(2), 125-139. [URL](#)
- Mayer, R. E. (2009).** *Multimedia learning.* Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2011).** *Applying the science of learning.* Pearson.
- Mayer, R. E. (2014).** Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2.a ed.) (pp. 43-71). Cambridge University Press. [doi:10.1017/CBO9781139547369](https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369)
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (2003).** Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43-52. [doi:10.1207/S15326985EP3801_6](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6)
- Mayer, R. E. y Estrella, G. (2014).** Benefits of emotional design in multimedia instruction. *Learning and Instruction, 33*, 12-18. [doi:10.1016/j.learninstruc.2014.02.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.004)



- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. y Hernández-Santamaría, P. (2016).** La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia [PDF]. *Revista Desarrollo y Sociedad*. [URL](#)
- Meritxell Monguillot, H., González Arévalo, C. y Guitert Catasús, M. (2017).** El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente [PDF]. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. [URL](#)
- Merodio, M. (1994).** La nueva ordenación de las enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009).** Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. <https://cutt.ly/CenIPNU>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013).** Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia [PDF]. [URL](#)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015).** Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones [PDF]. [URL](#)
- Ministerio de Educación Nacional (2021).** Acceso a internet en Colombia se aceleró durante la pandemia. [URL](#)
- Montes, H. (2018).** La Transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*. 10.31619/caledu.n17.420. [URL](#)
- Moreno, R. y Mayer, R. E. (2007).** Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326. [URL](#)
- Mosquera Gende, I. (2016).** Creación de comunidad y comunicación mediante el uso de WhatsApp en la elaboración online de trabajos [Fin de Máster de Formación de Profesorado, Universidad Internacional de La Rioja]. [URL](#)
- Naval, C., Sádaba, Ch. y Bringué, X. (2003).** *Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros* [PDF]. Gobierno de Navarra. [URL](#)
- Norman, D. A. (2004).** *Emotional design: why we love (or hate) everyday things*. Basic Civitas Books.
- OECD. (2016).** *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación* [PDF]. [URL](#)
- Orduz, R. (2012).** *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI* [PDF]. Ed. Colombia Digital. Prensa de Toyota. [URL](#)
- Orellana Martín, L. y Flores Buils, R. (2012).** *TIC: un reto para adolescentes y padres*. Castelló de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I.



- Osorio, J. (2019).** La conectividad y el acceso a las aulas virtuales [PDF]. *Periódico Entorno*, Uniremington. [URL](#)
- Pantoja Beltrán, M. y Díaz Ayure, R. (2010).** *La importancia de la comunicación presencial en las organizaciones frente al nuevo reto de las TIC como caso de estudio en SAP*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje. [URL](#)
- Park, B., Knorz, L., Plass, J. L. y Brunken, R. (2015).** Emotional design and positive emotions in multimedia learning: an eyetracking study on the use of anthropomorphisms. *Computers & Education*, 86, 30-42. [doi:10.1016/j.compedu.2015.02.016](#)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. y Perry, R. P. (2011).** Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. [doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002](#)
- Pico, J. M. (2018).** ¿Estamos educando para el mundo del futuro? *La Silla Vacía*. [URL](#)
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Márquez, J. (2011).** *Impacto del Programa "Computadores para Educar" en la deserción estudiantil, el logro escolar y el ingreso a la educación superior*. Documentos CEDE. [URL](#)
- Qualificar. (2012).** Informe propositivo de la oferta de educación media. Proyecto Valoración y Formulación de Propuesta para una Oferta Educativa de Mayor Relevancia y Pertinencia para la Educación Media [Documento sin publicar]. Ministerio de Educación Nacional/Organización Internacional para las Migraciones/UNICEF/USAID.
- Rodríguez, L. (2004).** La teoría del aprendizaje significativo [PDF]. [URL](#)
- Ross, S. (2001).** *Art and its significance: an anthology of aesthetic theory*. University of the New York.
- Sanz Gil, J. (2014).** WhatsApp: potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30. [URL](#)
- Schnotz, W. y Kürschner, C. (2007).** A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 469-508. [doi:10.1007/s10648-007-9053-4](#)
- Selwyn, N. (2006).** ¿Digital division or digital decision? A study of non-users and low-users of computers. *Poetics*, 34 (4-5), 273-292. [doi: 10.1016/j.poetic.2006.05](#)
- Seoane, M., García, F. y Tejedor, M. (2010).** *Manual de tutoría online para la adaptación de la labor docente al EEES mediante el uso de Studium* [PDF]. [URL](#)
- Siemens, G. y Santamaría, F. (2010).** Conociendo el conocimiento. *Virtual Nodos Ele*. [URL](#)



- Sorden, S. D. (2012).** The cognitive theory of multimedia learning. En B. J. Irby, G. Brown y S. Jackson (Eds.), *The Handbook of Educational Theories: Information Age Publishing, Incorporated*.
- Sung, E. y Mayer, R. E. (2012).** When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1618. doi:10.1016/j.chb.2012.03.026
- SurveyMonkey. (s. f.).** Calculadora del tamaño de muestra. URL
- Sweller, J. (2005).** Implications of cognitive load theory for multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Sweller, J. (2016).** Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 360-367. doi:10.1016/j.jarmac.2015.12.002
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011).** *Cognitive load theory*. Springer.
- Taylor Gatto, J. (2009).** *Why schools don't educate. Teacher of the Year acceptance speech*. URL
- Um, E., Plass, J. L., Hayward, E. O. y Homer, B. D. (2012).** Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 485. doi:10.1037/a0026609
- Unesco. (1998).** La educación transforma vidas. URL
- Unesco. (2013).** Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil [PDF]. URL
- Van Hout, M. (2008).** Comprendiendo, midiendo, diseñando (para la) emoción. *Revista Faz*.
- Vázquez Cano, E., Sevillano García, M. L. y Fombona Cadavieco, J. (2016).** Análisis del uso educativo y social de los dispositivos digitales en el contexto universitario panhispánico [PDF]. *Revista RIE, España*. URL
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016).** El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. URL
- Warschauer, M. (2003).** Demystifying the digital divide. *Scientific American*, 289(2), 42-47. URL
- Zambrano, W., Medina, V. y García, V. (2010).** Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica Revista de Investigación 2010 / Educación y Sociedad*.



Este libro se terminó de editar en
noviembre de 2021 en Medellín, Colombia.





El Fondo Editorial Remington tiene el agrado de presentar el libro *La enseñanza virtual. Socialización de experiencias en la formación en Diseño*, el cual contempla una reflexión de varios académicos que gira en torno a los procesos de la educación a lo largo de la historia, proponiendo, a su vez, una serie de dinámicas que podrían ser potenciadoras de la calidad a propósito de cómo aprende la sociedad, con una buena gestión de aulas virtuales y el aprovechamiento de los recursos para la interacción, interpretación visual, comunicación audiovisual y gestión de actores comprometidos con mantener al estudiante interesado y acompañado en un ambiente virtual de aprendizaje, con la idea de mitigar el fenómeno de la deserción en esta modalidad.

