

Doctorado en Desarrollo Curricular

Tesis

**“Diseño de una Maestría en Educación
con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en
Entornos Virtuales”**

Que para obtener el grado de Doctorado de Desarrollo Curricular

Presentan:

Ángela Cristina Calderón Mejías
Giannina Seravalli Monge

Directora de tesis

Dra. Norma Inés Hinojosa Flores

Morelia, Michocán, Diciembre de 2021.



DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN

Morelia, Mich. a 25 de noviembre del 2021

MTRA. ANGELA CRISTINA CALDERÓN MEJÍAS

MTRA. GIANNINA SERAVALLI MONGE

En mi calidad de presidenta de la Comisión de titulación del Centro Educativo UNIPEM y como resultado de la revisión realizada en su Tesis titulada “**Diseño de una maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales**” para obtener el título de Doctorado en Desarrollo Curricular y a propuesta de sus tutores: Dra. Norma Inés Hinojosa Flores, Dra. Patricia Serna González y Dr. Gabriel Calderón Ramírez, manifiesto a ustedes que reuniendo los requerimientos académicos establecidos en el manual de titulación pueden presentar su examen profesional.

De antemano deseo que el aprendizaje adquirido en su proceso de formación sirva para innovar desde la investigación, su práctica docente o educativa.

ATENTAMENTE



DRA. MA. LETICIA SERNA GONZÁLEZ

Directora General

Centro Educativo UNIPEM

Epígrafe

Enseñarás a volar

Enseñarás a volar,

Pero no volarán tu vuelo.

Enseñarás a soñar,

Pero no soñarán tu sueño.

Enseñarás a vivir,

Pero no vivirán tu vida.

Sin embargo...

en cada vuelo,

en cada vida,

en cada sueño,

perdurará siempre la huella
del camino enseñado.

Madre Teresa de Calcuta

**Diseño de una maestría en Educación con Énfasis en
Procesos de Enseñanza en Entornos Virtuales**

Ángela Cristina Calderón Mejías

Giannina Seravalli Monge

APROBADO POR:

Tutora del TFG

 Dra. Norma Inés Hinojosa Flores

Lectora

 Dra. Patricia Serna González

Lector

 Dr. Gabriel Calderón Ramírez

Coordinadora del programa del
Doctorado en Desarrollo Curricular

 Dra. Verónica Serna González

Directora de Centro Educativo
UNIPEM/UNIVEDUCA

 Dra. Ma. Leticia Serna González

Dedicatorias

Deseo dedicar este trabajo a mi familia, a mi esposo Álvaro por su amor, apoyo y confianza, a mis hijos Eduardo y Fiorella por su apoyo y amor, a mis hermanos, en especial a mi hermana Ivannia y a mis padres Róger (qdDg) y Nazira quienes me inculcaron grandes valores y siempre me permitieron soñar y luchar por mis anhelos.

- Giannina Seravalli Monge -

Mi dedicatoria es para los dos mayores amores que he tenido en mi vida, mis padres fallecidos (Rosita y Gerardo) quienes comprendieron el valor de darle estudio a sus hijas mujeres, por su apoyo en cada peldaño de mi existencia, tanto académico como personal, por su ayuda para comprender la importancia de la constancia y cada uno de los valores que poseo como ser humano. Para mis hermanas Denia y Kattia, quienes han llenado mi vida con ese amor fraterno que me ha permitido comprender a otros seres humanos. A mis sobrinos Henry, Joel, Adriana y Alejandro, para que les sirva de fuente de inspiración y así puedan alcanzar sus sueños.

- Ángela Cristina Calderón Mejías -

Agradecimiento

Deseo agradecer por sobre todas las cosas, a Dios y su Madre María por haberme permitido terminar con éxito este gran sueño profesional. Mi más sincero agradecimiento de todo corazón a mi amiga y compañera Cris quien siempre ha estado ahí para una palabra sabia y motivadora. Agradezco a mis maestros del doctorado por ayudarnos y guiarnos en este proceso: Dr. Fer, Dra. Sagy, Dr. Gabriel y muy en especial a la Dra. Norma por su carisma y apoyo incondicional. También, deseo agradecer a las Dras. Lety, Patricia y Vero porque me abrieron la puerta a esta gran experiencia y creyeron en mí. Asimismo, agradezco a mi compañera Herminia quien fue la primera persona en impulsarme a tomar este desafío. Así mismo agradezco a los compañeros de la División de Educología que participaron en algunas de las etapas de esta investigación. Con todo el cariño, respeto y aprecio, Giannina.

Mi agradecimiento es para el Creador por haber permitido que concluya un gran sueño de mi vida profesional. Agradezco a la persona que hasta el día de hoy me ha dado su apoyo pese a todas las circunstancias vividas durante este proceso educativo y que ha posibilitado estar cerrando esta etapa, mi amiga Gianni. Agradezco enormemente y no tengo como pagar a mi amiga Paty Serna, Rosello, Macoy y a la familia Serna González, representadas por Leti, Vero y Lulú por abrirme las puertas de su corazón y permitirme alcanzar la quimera que me acompañó por muchos años. A los académicos que estuvieron presentes en el doctorado: Dr. Fernando Pérez Urbina (Fer), Dra. Sagrario Garduño Aguilar, Dra. Norma Hinojosa por su carisma como personas, su compromiso con la docencia y apoyo incondicional en el ejercicio de su profesión. A mis amigas María Marta, Silvia, Xinia y Hermi por creer en mí aun cuando ni yo misma creía. Con todo amor, cariño y respeto al haber sido más que mis guías en el proceso de aprendizaje profesional que he emprendido a lo largo de mi vida, Cris.

Por último, a nombre de ambas, nuestra inmensa gratitud para Milena Montoya, Kevin Guerrero, Juan Pablo Zúñiga, Irán Barrantes y Yerry Murillo por su apoyo incondicional para el logro de este doctorado.

Resumen

Calderón Mejías, C. y Seravalli Monge, G. *Diseño de una maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Enseñanza en Entornos Virtuales*

Actualmente en los escenarios educativos se están presentando cambios relacionados no sólo con los roles de los actores que en ellos participan sino también con lo metodológico y didáctico, esto ha permitido la incorporación de herramientas tecnológicas con el propósito de cautivar en cierta forma a los estudiantes con sus nuevas formas de aprender. Es así como surge la pregunta que guía a esta investigación: ¿cómo satisfacer las necesidades de formación docente en cuanto a la mediación pedagógica virtual para que los maestros desarrollen las habilidades tecnológicas necesarias para enfrentar los retos de la educación del siglo XXI? La propuesta curricular sobre el diseño de una Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales es producto de un proceso de investigación para optar por el título en Doctorado en Desarrollo Curricular del Centro Educativo UNIPEM, en Morelia, Michoacán, México. La investigación se centró en diagnosticar las necesidades de formación docente en educadores en servicio ante la nueva realidad educativa debido a la pandemia del COVID-19 y crear una propuesta curricular que brindara la oportunidad de capacitar a todos aquellos docentes del sistema educativo, así como ofrecer al país una posibilidad de formación profesional desde una universidad pública como lo es la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) con la participación de la División de Educología (DED) del Centro en Investigación y Docencia en Educación (CIDE). El diagnóstico involucró a docentes en servicio tanto dentro como fuera del país, empleadores y administradores de la Maestría en Educación de la DED de la UNA. El resultado reveló que la gran mayoría de los educadores poseen conocimiento tecnológico y competencia en el uso de las herramientas tecnológicas; sin embargo, carecen de habilidades para el desarrollo de la mediación pedagógica a través entornos virtuales. Es un deber del país adaptar las instituciones educativas y la formación magisterial al nuevo espacio social y educativo que requiere el proceso pedagógico emergente.

Palabras claves: diseño curricular, educación superior, entornos virtuales, mediación pedagógica.

Abstract

Calderón Mejías, C. and Seravalli Monge, G. *Design of a Master's Degree in Education with an Emphasis on Teaching Processes in Virtual Environments*

Currently in educational scenarios, changes related not only to the roles of education workers, but also to the methodological and didactic part are taking place. This has given way to the implementation of technological tools with the purpose of captivating students in a certain way with their new ways of learning. This is how the question that guides this research arises: how to satisfy the needs of teacher training in terms of virtual pedagogical mediation so that teachers develop the necessary technological skills to face the challenges of education in the 21st century? The curricular proposal about the design of a Master's Degree in Education with an Emphasis on Learning Processes in Virtual Environments is the product of a research process to obtain the Doctorate Degree in Curricular Development from the UNIPEM Educational Center, in Morelia, Michoacán, Mexico. The research focused on diagnosing the teacher training needs of in-service teachers to face the new educational reality that the COVID-19 pandemic caused and to create a curricular proposal that would provide the opportunity to train all those teachers in the educational system, as well as to offer the country the possibility to access professional training from a public university such as the National University of Costa Rica (UNA) with the participation of the Department of Educology (DED) from Center for Research for Teaching Education (CIDE). The diagnosis involved teachers in service from both inside and outside the country, employers, and administrators of the Master's Degree of Education of the DED from UNA. The result revealed that the vast majority of educators possess technological knowledge and competence when using technological tools; however, they lack skills for the development of pedagogical mediation through virtual environments. It is the country's duty to adapt educational institutions and teacher training to the new social and educational scenario required by the emerging pedagogical process.

Keywords: curricular design, higher education, pedagogical mediation, virtual environments.

Résumé

Calderón Mejías, C. et Seravalli Monge, G. *Conception d'une maîtrise en éducation avec un accent sur les processus d'enseignement dans les environnements virtuels*

Actuellement dans les milieux éducatifs, des changements liés non seulement aux rôles des acteurs éducatifs mais aussi aux aspects méthodologiques et didactiques sont en cours, cela a permis l'incorporation d'outils technologiques dans le but de captiver les étudiants d'une certaine manière avec leurs nouvelles formes d'apprendre. C'est ainsi que se pose la question qui guide cette recherche : comment satisfaire les besoins de formation des enseignants en matière de médiation pédagogique virtuelle afin que les enseignants développent les compétences technologiques nécessaires pour faire face aux défis de l'éducation au 21^e siècle ? La proposition de programme sur la conception d'une maîtrise en éducation mettant l'accent sur les processus d'apprentissage dans les environnements virtuels est le produit d'un processus de recherche visant à opter pour le doctorat en développement curriculaire du Centre éducatif UNIPEM, à Morelia, Michoacán, Mexique. La recherche s'est concentrée sur le diagnostic des besoins de formation des enseignants en cours d'emploi face à la nouvelle réalité éducative due à la pandémie du COVID-19 et sur la création d'une proposition de programme qui offrirait l'opportunité de former tous ces enseignants du système éducatif, ainsi que d'offrir au pays une possibilité de formation professionnelle dans une université publique telle que l'Université Nationale du Costa Rica (UNA) avec la participation de la Division d'Éducologie (DED) du Centre de Recherche et d'Enseignement en Éducation (CIDE). Le diagnostic a concerné les enseignants en service tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays, les employeurs et les administrateurs du Master of Education du DED de l'UNA. Le résultat a révélé que la grande majorité des éducateurs possèdent des connaissances technologiques et des compétences dans l'utilisation des outils technologiques; cependant, ils manquent de compétences pour le développement de la médiation pédagogique à travers des environnements virtuels. Il est du devoir du pays d'adapter les établissements d'enseignement et la formation des enseignants au nouvel espace social et éducatif requis par le processus pédagogique émergent.

Mots-clés: conception curriculaire, enseignement supérieur, environnements virtuels, médiation pédagogique.

Tabla de contenidos

Epígrafe	iii
Diseño de una maestría en Educación con Énfasis en.....	iv
Procesos de Enseñanza en Entornos Virtuales.....	iv
Dedicatorias	v
Agradecimiento	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Résumé.....	ix
Índice de figuras.....	xii
Índice de tablas	xiii
Índice de anexos	xv
Lista de abreviaturas	xv
Capítulo I.....	1
Introducción	1
Antecedentes ofertas curriculares similares	1
Ofertas de formación similares a nivel Latinoamericano	1
Ofertas de Maestrías similares dentro de Costa Rica	2
Antecedentes históricos relacionados con el área del saber	6
Descripción, contextualización y formulación del problema:	8
Justificación	9
Objetivos.....	11
Objetivo General:.....	11
Objetivos específicos:	11
Capítulo II.....	12
Referente Teórico	12
Diferencias entre la educación a distancia, la educación virtual y el <i>e-learning</i>	12
La educación virtual	15
Recorrido histórico de la educación virtual	16
Modelo Educativo	18
La virtualidad en los ambientes de aprendizaje.....	23
Herramientas y recursos que pueden utilizarse en la educación virtual	26
Competencias	28
El rol del docente virtual en los EVA	30

Diseños instruccionales	32
Modelos de diseño instruccional (MDI)	38
b) Modelo de diseño instruccional de Dick y Carey:	41
c) Modelo ASSURE	42
d) Modelo de diseño instruccional de Jonassen	43
Capítulo III	45
Marco Metodológico	45
Paradigma de la investigación	45
Enfoque, diseño y tipo de investigación	45
Participantes	46
Sujetos participantes	47
Categorías de análisis	47
Estrategias metodológicas	48
Técnicas e instrumentos utilizados	49
Consideraciones éticas	52
Capítulo IV	53
Presentación y análisis de resultados	53
Presentación y análisis de resultados	53
Capítulo V	62
Conclusiones	62
Gestión académica	62
Gestión administrativa	63
Gestión curricular	63
Capítulo VI	65
Recomendaciones, limitaciones y alcances	65
Recomendaciones:	65
Limitaciones	65
Alcances	66
Capítulo VII	67
Diseño de la propuesta	67
Referencias	273
Anexos	274

Índice de figuras

Número	Título	Página
Figura 1	Estructura de los módulos de las Maestrías en la División de Educología	5
Figura 2	Generaciones en el proceso de educación a distancia	16
Figura 3	Características de los entornos virtuales	22
Figura 4	Niveles de ubicuidad	25
Figura 5	Características del aprendizaje ubicuo	26
Figura 6	Exigencias profesionales docentes en entornos virtuales	30
Figura 7	Papel del tutor virtual	32
Figura 8	Modelos instruccionales de primera y segunda generación	34
Figura 9	Diseños instruccionales por generación	35
Figura 10	Etapas del diseño instruccional	36
Figura 11	Áreas disciplinarias del énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales	56
Figura 12	Habilidades y destrezas del facilitador que labore en la Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales	57
Figura 13	Desafíos para la formación docente	89
Figura 14	Dimensiones claves para clases creativas	97
Figura 15	Proyecciones en cuanto a la Educación Superior	104
Figura 16	Principios del Plan de Estudios	145
Figura 17	Ejes curriculares del Plan de Estudios	156
Figura 18	Malla curricular	185

Índice de tablas

Número	Título	Página
Tabla 1	Categorías de análisis	48
Tabla 2	Habilidades, destrezas y conocimientos del docente del siglo XXI	53
Tabla 3	Opinión de los docentes con respecto a los entornos virtuales	55
Tabla 4	Oferta de carreras impartidas en Costa Rica / Universidad	110
Tabla 5	Oferta de carreras universitarias impartidas en tres países de la región latinoamericana	110
Tabla 6	Ejes estratégicos, objetivos y metas institucionales consonantes con la Maestría en Educación	120
Tabla 7	Proyectos Académicos de la División de Educología	125
Tabla 8	Proyectos Académicos de la DED en conjunto con otras Unidades Académicas	128
Tabla 9	Especificación de los Laboratorios de Informática	136
Tabla 10	Personal Académico de la División de Educología y su condición Laboral	140
Tabla 11	Personal Académico de la División de Educología	140
Tabla 12	Docentes que tendrán a cargo la docencia del plan de estudios	143
Tabla 13	Distribución de áreas disciplinarias según módulos y créditos	154
Tabla 14	Perfil ocupacional de la persona graduada	173
Tabla 15	Perfil Profesional de la persona graduada	174
Tabla 16	Metas de Formación	177
Tabla 17	Relación créditos-horas	179
Tabla 18	Distribución de creditaje total	179
Tabla 19	Estructura curricular	183
Tabla 20	Cursos optativos por escoger	248
Tabla 21	Estructura curricular de los cursos optativos	248

Tabla 22	Requerimientos laborales Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales	272
----------	--	-----

Índice de anexos

Número	Título	Página
Anexo 1C	Conversatorio	87
Anexo 2EEET	Entrevista a expertos en el uso de la tecnología	88
Anexo 3EEADE	Entrevista estructurada para autoridades de la División de Educología	90
Anexo 4CFG	Cuestionario de Formularios de Google	94
Anexo 5VI	Validación de instrumentos	96
Anexo 6CC	Carta de consentimiento	98
Anexo 7U	Nombre de otros docentes que podrían colaborar con la ejecución del plan de estudios	267 – 268

Lista de abreviaturas

ABP	Aprendizaje basado en problemas
BEEC	Biblioteca Especializada en Educación del CIDE
CGA	Comisión de Gestión Académica
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
COLYPRO	Colegio de Licenciados y Profesores
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
DED	División de Educología
DI	Diseño Instruccional
EVA	Entornos virtuales de aprendizaje
GTA	Guía de Trabajo Autónomo
IPP	Innovation Policy Platform [Plataforma de políticas en innovación]
ME	Maestría en Educación
MEP	Ministerio de Educación Pública

MEPAEV	Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje en Entornos Virtuales
NMC	The New Media Consortium [El consorcio de medios nuevos]
OA	Objeto de aprendizaje
OVA	Objeto virtual de aprendizaje
PEA	Prácticas Educativas Abiertas
REA	Recursos Educativos Abiertos
SEPUNA	Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional
TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UDGVIRTUAL	Universidad de Guadalajara
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencias y la Educación
UNET	Universidad Nacional Experimental del Táchira
UNIPEM	Universidad Interdisciplinaria Pedagógica del Estado de Michoacán
UTN	Universidad Técnica Nacional

Capítulo I Introducción

- Tema: Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales.

Antecedentes ofertas curriculares similares

Ofertas de formación similares a nivel Latinoamericano

Dentro de las ofertas que se presentan en el ámbito latinoamericano en universidades estatales públicas podemos reseñar las siguientes:

La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), ubicada en Venezuela; cuenta con una maestría en Docencia Virtual, la cual pretende el desarrollo profesional de los docentes con capacidad para investigar e innovar en la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), de forma que puedan promover la integración curricular de estas a través de la actualización e innovación de los enfoques pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, a fin de que su labor educativa se vea sustentada en la investigación y vinculada con los nuevos desafíos de la Sociedad del Conocimiento.

Su oferta se extiende por seis trimestres en los cuales se distribuyen 12 asignaturas, para un total de 41 créditos para la obtención del título en Magister en Docencia Virtual. Según la descripción que se realiza en su página pueden ingresar profesores involucrados en procesos de innovación, profesionales de distintos ámbitos de formación, responsables del diseño y administración de proyectos educativos tecnológicos, gestores académicos con responsabilidad en la aplicación de las TIC en la docencia.

Otra institución que oferta una Maestría en Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales es la Universidad de Guadalajara, por medio de la UDGVirtual; la cual busca formar profesionales capaces de elaborar, implementar, gestionar y

evaluar propuestas de solución mediadas por tecnologías en ambientes virtuales de aprendizaje acordes a las necesidades de aprendizaje.

Para ingresar a esta maestría el aspirante debe tener algún tipo de experiencia como docente o en la educación mediada, ya sea como docente, estudiante o coordinación. Posee cinco áreas de formación para un total de 120 créditos.

Ofertas de Maestrías similares dentro de Costa Rica

En Costa Rica, existe oferta académica tanto en las universidades estatales como en las privadas. Dentro de las estatales existen dos ofertas académicas, las cuales se detallan a continuación:

En la Universidad Estatal a Distancia (UNED) se brinda una maestría académica denominada Maestría Académica en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea, con esta se pretende fomentar el desarrollo de investigaciones científicas en educación a distancia y aprendizaje en línea

Según la descripción del programa en el modelo a distancia los procesos de aprendizaje son apoyados por diferentes tecnologías, recursos y estrategias didácticas; por lo que dentro de la participación en dicha oferta el estudiante podrá aprovechar las herramientas y recursos que se estudien en la práctica para fundamentar su accionar en la educación a distancia y el aprendizaje en línea.

Por lo que el objetivo general de este proceso educativo pretende,
Formar profesionales con capacidades para la planificación, gestión educativa e investigación científica de sistemas de educación a distancia y aprendizaje en línea, para contribuir con la fundamentación y desarrollo de esta modalidad educativa, como vía hacia la democratización social (página Web, UNED, 2021)

Nótese que esta oferta lo que pretende es que los participantes desarrollen conocimientos que luego puedan incorporar en la profesionalización de su quehacer

en el trabajo a distancia y aprendizaje en línea. Para ello debe aprobar un total de 65 créditos, con dos cursos de nivelación si se requiere los cuales desarrollan contenidos tales como pedagogía y didáctica general, para las personas que no tengan formación docente, pero cuenten con una certificación de dos años como docente; además, de que deberá de aprobar seis bloques con las materias correspondientes a la titulación.

En los requisitos de ingreso se posibilita el acceso de estudiantes de universidades estatales, como de universidades privadas y de universidades del extranjero; de igual forma, deben tener certificación del manejo del inglés B1 del Marco Común Europeo, como mínimo.

En cuanto a las áreas disciplinarias que esta maestría posee en su plan de estudios se indican las siguientes:

- 1) Fundamentos teóricos y didácticos de la educación a distancia y aprendizaje en línea.
- 2) Sistemas y organización de la educación a distancia.
- 3) Investigación en educación a distancia y aprendizaje en línea.

La otra institución educativa estatal que brinda una oferta similar actualmente en Costa Rica es la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la cual cuenta con una Maestría en Entornos Virtuales de Aprendizaje bajo la modalidad Profesional, con un título de Magister.

Conforme indica la página Web de la UTN (2021), el graduando podrá: Apropiarse conceptualmente de educación virtual, mediación y evaluación virtuales; así como, conceptualizar la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) por medio de la aplicación en la educación virtual. De igual forma, podrá crear, innovar, diseñar, organizar y evaluar entornos de aprendizaje virtual; mediar en los procesos educativos

virtuales y producir materiales didácticos según su especialidad, en colaboración con diseñadores gráficos y programadores.

Su plan de estudios consta de cuatro cuatrimestres, los cuales tienen 13 materias, incluida la del proyecto de intervención y sustentación, con una duración de aproximadamente de dos años y medio. El aspirante deberá contar con un bachillerato o licenciatura en cualquier disciplina universitaria.

Dentro de la oferta educativa que posee la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), se puede indicar que existe una Maestría en Tecnología Educativa, la cual pretende brindar formación al profesional en educación, así como al personal encargado de actividades de formación y capacitación en las empresas relacionadas con las TIC para la innovación.

La formación de esta maestría consta de tres módulos, a saber: el primero corresponde al Diseño y Construcción de entornos virtuales de aprendizaje; el segundo, Tutoría y mediación en entornos virtuales de aprendizaje, Estrategias para incentivar la interacción y la colaboración y, por último, Selección y diseño de aplicaciones para el aprendizaje en Entornos Virtuales

Mientras que dentro de la División de Educología, se ha de indicar que se cuenta con una maestría en Pedagogía, la cual posee cuatro énfasis, a saber, son:

1. Docencia universitaria
2. Enseñanza del español como segunda lengua
3. Aprendizaje del inglés
4. Orientación para la vida estudiantil.

Todas ellas en una modalidad profesional, la cual según la nomenclatura que posee el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) que es el ente que rige las instituciones de Educación Superior Estatal en Costa Rica, es una modalidad de

estudios de posgrado utilizada en campos de formación específica y práctica; así como se fundamenta en una relación estrecha entre profesor y estudiante, de forma que el estudiante aprende haciendo; la cual vincula tanto el desarrollo profesional, como el académico y laboral del estudiante, por lo que incluye la investigación práctica y su debida aplicación en el área de estudio.

Se debe indicar que en el caso de la maestría en docencia universitaria y la del aprendizaje del inglés, fueron rediseñadas en el 2018 por lo que ambas se realizaron con una estructura modular, la cual se aprueba con un total de 64 créditos, más un trabajo de investigación. Por lo que se indica que el módulo es un espacio de formación pedagógica donde prevalece el diálogo, el encuentro y el debate académico multi e interdisciplinario.

Dichos módulos integran núcleos temáticos y actividades de formación en torno a un eje - problema común; el cual se desarrolla por medio de preguntas generadoras y ejes temáticos para la construcción del saber.

Figura 1

Estructura de los módulos de las Maestrías en la División de Educología



Antecedentes históricos relacionados con el área del saber

Con el descubrimiento del transistor en 1948, los creadores probablemente no dimensionan que de alguna forma se encontraban abriendo el vasto campo de la informática y por ende todos los avances tecnológicos y sociales que esto conlleva, entre ellos en el campo educativo.

A partir de 1999, se acelera el proceso al iniciarse la introducción de las agendas digitales, planes y estrategias para las tecnologías con el fin de mejorar la competitividad y productividad, en la región; de forma que esto impactará en el desarrollo y bienestar social.

En el año 2000 se comienza a incorporar el uso de las TIC, tanto en América Latina como en el Caribe, lo cual provoca capacitar en el uso de herramientas digitales en los diferentes ámbitos: escuelas, secundarias, universidades, familias, empresas de servicios, entre otros. No obstante, tal capacitación ha requerido la implementación de servicios básicos en diferentes plataformas digitales, de manera que los trámites en las entidades públicas posibiliten la simplificación de costos y tiempos.

De esta forma, es compromiso de todo gobierno proveer a su nación de una educación que posibilite el desarrollo y bienestar social, considerando para ello los diversos contextos, entre ellos el social, político, económico y cultural. Por lo que las universidades estatales se encuentran en la obligación de ofertar propuestas que respondan a las demandas y exigencias de la sociedad en las que se desenvuelven, considerando para ello que la educación es un bien público, además de un derecho humano fundamental, por lo que esta debe responder a una educación de calidad, la cual se encuentre basada en la equidad y la inclusión.

Se ha de indicar que a partir de este las múltiples declaraciones que ha realizado la Organización de Naciones Unidas en Educación, Ciencia y Cultura;

reconocido por sus siglas en inglés como UNESCO, como por ejemplo, El Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, el cual externa el Marco de Acción Educación 2030, Declaración de Incheon, donde se promulga que "...los países deben aplicar medidas para crear sistemas educativos inclusivos, con buena capacidad de reacción y resilientes que satisfagan las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en situaciones de crisis, ..." (UNESCO, 2015, p.12) como es el caso de pandemias, desastres naturales y conflictos que se puedan presentar.

Así, las propuestas educativas han de contemplar una educación capaz de transformar la vida de las personas, la comunidad en la que se desenvuelve y por ende la sociedad que le circunda, de modo que ningún ser humano se quede rezagado; por lo que se requiere ampliar el acceso al brindar igualdad de oportunidades sin importar su condición económica, su género, edad, origen étnico, religión, posición económica, entre otras condiciones que puedan desfavorecer la equidad.

Desde este planteamiento, se requiere renovar las prácticas educativas vigentes, así como movilizar esfuerzos y conformar recursos: tecnológicos, técnicos, humanos a fin de dar respuesta a las nuevas exigencias del contexto; de forma que los sistemas educativos sean pertinentes y puedan superar los avances tecnológicos, así como problemas tales como: la migración, la inestabilidad política, los riesgos y desastres naturales, pandemias, entre otros.

A fin de que los sistemas educativos puedan desarrollar en los niños, jóvenes y adultos los conocimientos, destrezas, habilidades y aptitudes pertinentes para desempeñarse exitosamente en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente, basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología como señala la UNESCO, pero basados en una interacción que no solamente requiere del conocimiento, sino

que además puedan intervenir con pensamiento creativo y crítico ante la incertidumbre, con posibilidades de construir desde la colaboración interdisciplinaria, estimular su curiosidad para investigar, con valor y resiliencia.

No obstante, con la llegada de la pandemia en el 2020, se hizo evidente que no en todos los países miembros se estaban cumpliendo las metas propuestas, dado que con el COVID 19, en más de 190 países, según la UNESCO, se ha interrumpido la educación a más de 1 600 000 de estudiantes, así mismo muchos jóvenes y niños han tenido que suspender su aprendizaje.

Por lo que dentro de sus propuestas se promueve el re-imaginar la enseñanza y el aprendizaje; así como aprovechar la conectividad y tecnologías equitativas para el aprendizaje.

Descripción, contextualización y formulación del problema:

Desde una visión naturalista de la construcción el objeto de estudio a través de la observación de la realidad y del análisis de la actuación de los sujetos del entorno, se visualiza la necesidad de formación en entornos mediados por la tecnología de muchos docentes en servicio. La necesidad de utilizar tecnología en ambientes educativos se aceleró ante la venida de la pandemia del COVID-19. Por muchos años, los docentes estuvieron capacitándose en el uso de diversas herramientas tecnológicas para enriquecer sus lecciones. Sin embargo, al llegar la pandemia, se comprobó que muchas instituciones, docentes y servicios educativos no estaban preparados para dar el salto a la educación virtual.

Este nuevo panorama educativo reveló la carencia de formación para la mediación pedagógica virtual de muchos docentes y profesionales en la educación. Es aquí en donde surge la pregunta que dirige esta investigación: ¿cómo satisfacer las necesidades de formación docente en cuanto a la mediación pedagógica

virtual para que los maestros desarrollen las habilidades tecnológicas necesarias para enfrentar los retos de la educación del siglo XXI?

Justificación

A lo largo de la historia se ha visto como la educación se ha ido adaptando a las nuevas exigencias de la sociedad. Sin embargo, el advenimiento de la pandemia del COVID-19 vino a acelerar de forma significativa, la incorporación de la tecnología como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas realidades educativas del país. Es así, como se visualizan realidades muy complejas de acceso a la tecnología y a los procesos pedagógicos en los distintos niveles del ámbito educativo.

La nueva realidad impuesta por la situación de la crisis sanitaria reveló que un gran número de docentes no poseía las herramientas ni los conocimientos necesarios para llevar a cabo procesos de mediación pedagógica desde entornos virtuales. Así consta en la página del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) en donde se indica que, de los casi 87.000 docentes, durante el 2020, el MEP capacitó a más de 20 mil de ellos en temas como tecnologías móviles, tecnologías y aprendizaje inclusivo, proyectos digitales, recursos didácticos digitales, plataforma TEAMS, paquete Office 365 y otros con el fin de enfrentar las nuevas demandas de la educación a distancia.

Esta realidad educativa debe ser considerada como la nueva normalidad y ahora más que nunca, los docentes deben de prepararse no solo para el uso de las TIC sino también para el uso de ellas a nivel pedagógico, en la creación de entornos virtuales accesibles, en la elaboración de materiales didácticos con fines educativos y en la labor docente como mediadores de procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en la virtualidad. No hay dudas que la educación necesita imperiosamente

tomar nota de que esas tecnologías son parte de la realidad existente, reflexionar sobre y con ellas, incorporarlas a las prácticas educativas y constituir las en elemento importante (ni único ni, quizás, principal) de la imprescindible actualización de los sistemas de formación (Delauro, 2011).

La misión de las Universidades públicas es formar profesionales con criterio ético y moral que respondan a las necesidades del país y del mundo. Es por esta razón que la creación de una Maestría profesional en educación que aborde la temática de los procesos de aprendizaje en entornos virtuales podría colaborar con la formación de los futuros docentes y docentes en servicio para que enfrenten los nuevos retos pedagógicos del país.

Ser un docente en entornos virtuales requiere de conocimientos, habilidades y destrezas muy específicas. La tecnología y la educación deben verse como una simbiosis en donde la tecnología está al servicio de la educación y no a la inversa. El ser un docente virtual va más allá de conocer el uso de aplicaciones, herramientas y entornos. El docente virtual requiere ser un profesional de la educación que posea nuevas competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas y que desempeñe nuevas funciones. El nuevo docente debe ser capaz de mediar los entornos virtuales de aprendizaje, debe fomentar la autorregulación y el autoaprendizaje en los estudiantes, pero de forma acompañada y dirigida, debe brindar una didáctica con actividades que fomenten el descubrimiento y que considere la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, existiendo una variedad de formas y procesos de evaluar y de obtener resultados de aprendizaje.

El alcance de esta propuesta curricular va más allá de la formación docente en entornos virtuales. La necesidad de devolverle al docente y a la población estudiantil que atiende, la seguridad y revalorización del rol del maestro en un nuevo escenario

educativo, involucra la preparación y formación integral de una parte de los actores de la comunidad educativa. El cuerpo docente necesita actualizar sus conocimientos y adquirir nuevas habilidades para generar experiencias educativas significativas en sus estudiantes y conducir un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Los más beneficiados de esta formación docente sería en primer lugar los estudiantes y en segundo lugar el país.

Objetivos

Objetivo General:

Diseñar un plan de estudios de una maestría profesional en el área educativa que comprenda el uso de las herramientas tecnológicas que posibiliten la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales.

Objetivos específicos:

- a) Diagnosticar las necesidades de actualización que imperan en la formación de los docentes en ejercicio durante la pandemia particularmente en el área de mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales.
- b) Determinar los requerimientos que han de cumplirse a nivel país y dentro de las instancias universitarias que permitan el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales
- c) Analizar la pertinencia y factibilidad para el desarrollo de una maestría profesional con énfasis en la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales que posibiliten la actualización de los docentes en ejercicio.

Capítulo II

Referente Teórico

Diferencias entre la educación a distancia, la educación virtual y el *e-learning*

Para iniciar este apartado se hace indispensable diferenciar entre educación a distancia, educación virtual y el *e-learning*, según se interpreta. El primero hace referencia a programas de educación que han sido y son desarrollados por correspondencia, en algunos casos con el apoyo radiofónico y de televisión, los cuales se desarrollan de forma temporal y espacial; conforme pasa el tiempo se han ido incorporando las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre los recursos tecnológicos que se han incorporado a la educación a distancia se encuentra el sonido, el vídeo, documentos en formato digital, plataformas tecnológicas digitales, entre otras. No obstante, se debe tener claro que la responsabilidad del proceso de aprendizaje recae en el estudiante, pues el aprendizaje se da al estudiar de forma independiente los materiales que han sido previamente preparados, por lo que la intervención del docente es escasa y requiere por parte del aprendiente emplear el *autoaprendizaje*.

Según Valenzuela (2000), el aprendizaje que se da bajo esta modalidad requiere del aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado. Por lo que en el inicio la educación a distancia estuvo dirigida principalmente a adultos. Nótese que, en este tipo de educación, el docente y el estudiante no coinciden, se puede decir, en términos actuales la mediación es asincrónica.

No obstante, los cambios vertiginosos con los que se enfrenta la sociedad actual han promovido otro tipo de incursiones en el ámbito educativo, los cuales han posibilitado que los procesos de enseñanza y aprendizaje introduzcan en su accionar

la mediación tecnológica, a fin de alcanzar los objetivos propuestos. Por lo que se ha abierto un mayor número de modalidades de enseñanza, las cuales pueden ser presenciales, bimodales, ubicuas, híbridas, con apoyo de TIC, virtuales, entre otras.

La educación virtual o educación en línea es aquella en la que tanto docentes como estudiantes interactúan por medio de un entorno digital basado en el uso de TIC y que requieren de redes computacionales, las cuales utilizan recursos y herramientas que proporcionan tanto el internet como las tecnologías digitales.

Según la UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, define educación virtual como: entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa... un programa informático – interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Representan una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones (UNESCO, 2019)

Se dice que esta fue evolucionando de la educación a distancia en el contexto europeo, América Latina y el Caribe; conforme se fue introduciendo más el uso de las TIC en el proceso educativo, especialmente en el ámbito universitario; cuando se incorpora el uso de medios telemáticos e informáticos como canal de comunicación y recursos educativos.

Algunas características que ofrece la educación virtual son las siguientes: es flexible, puede ser mediada sincrónica o asincrónicamente, ha sido inclusiva pues ha desarrollado tanto acciones de aprendizaje individuales como también ha empleado estrategias colaborativas; se facilita una mayor interacción entre el tutor y el estudiante, al igual que entre pares, se posibilitan ambientes de aprendizaje activos,

dinámicos, comunicativos, cooperativos y colaborativos de forma interactiva. Lo cual permite la construcción de un conocimiento autónomo e independiente.

No obstante, se debe tener claro que para que un aprendizaje sea virtual requiere de tres elementos indispensables a saber, que se produzca en red, que utilice como interfaz un ordenador y que la visión sobre el aprendizaje supere el paradigma tradicional de formación. Por lo que el estudiante pueda sentir la integración de los medios tecnológicos, tanto sincrónicos como asincrónicos, pero a su vez sienta el acompañamiento del tutor, de forma que puedan interactuar y se dé un intercambio de conocimientos entre ambos.

Por lo que se requiere la incorporación de modelos pedagógicos centrados en el estudiante, de forma que las actividades de aprendizaje incorporen el uso de herramientas, recursos y materiales que promuevan la metacognición; así el aprendizaje debe tornarse interactivo con una intencionalidad didáctica que promueva un aprendizaje creativo, un pensamiento crítico, un proceso de autoevaluación y coevaluación que posibilite al aprendiente a mejorar su proceso de aprendizaje. Así se puede visualizar que la educación virtual requiere de: la interactividad, la tecnología y el control.

Es importante señalar que en la educación virtual la dimensión tiempo depende del que aprende, pues depende de su propio tiempo para el alcance de los objetivos. En cuanto al lugar y el espacio en que este tipo de educación se da, tiene que ver con el tiempo que el participante posea, pues se puede dar en la casa, en el trabajo o en cualquier otro sitio que se encuentre.

Ahora bien, los autores señalan que el *e-learning* comparte elementos de la educación a distancia como por ejemplo la no presencialidad, pero se destaca el uso del internet, como el sistema que le da al estudiante el acceso a los contenidos y a las

actividades de formación; además, de la importancia que tiene la interacción y la comunicación como parte del proceso educativo en este modelo. Por lo que resulta fundamental que el alumno tenga acceso a la conectividad y a la tecnología que este requiere.

La educación virtual

Para efectos de esta investigación es necesario clarificar qué se entiende por educación virtual o educación *online*, la cual corresponde a los procesos didácticos o de formación en línea, la misma se apoya de recursos tecnológicos como la computadora, celular, tableta e internet, por lo que requiere de la conectividad del entorno tecnológico. Se ha de indicar que el estudiante es el centro del modelo de aprendizaje y el docente se torna en un facilitador del proceso, por lo que es el que debe proponer la infraestructura, recursos y actividades para que el aprendiente pueda cumplir su objetivo o competencia o aprendizajes por alcanzar.

Similar a la educación a distancia, el autoaprendizaje es la clave para lograr con este un efectivo proceso de formación solamente que en este proceso es importante el seguimiento que le brinda el tutor, al instaurar las actividades para el aprendizaje, las cuales deben ser por medio de la utilización del internet, como sistema de acceso tanto a contenidos como a las actividades de aprendizaje y materiales didácticos por utilizar dentro del mismo, resulta indispensable la interacción y comunicación tanto del docente como del aprendiente, como parte del proceso de formación. Al igual que evaluar de forma continua al alumno, por lo que se supera el examen tradicional con mecanismos alternativos que evidencien el aprendizaje.

En el presente apartado se hará una descripción de la contextualización de la educación virtual, los ambientes de aprendizaje que deben considerarse, las herramientas y recursos que pueden utilizarse en la educación virtual; así como el

papel del docente o tutor que ha de trabajar en dichos ambientes, los cuales se exponen a continuación.

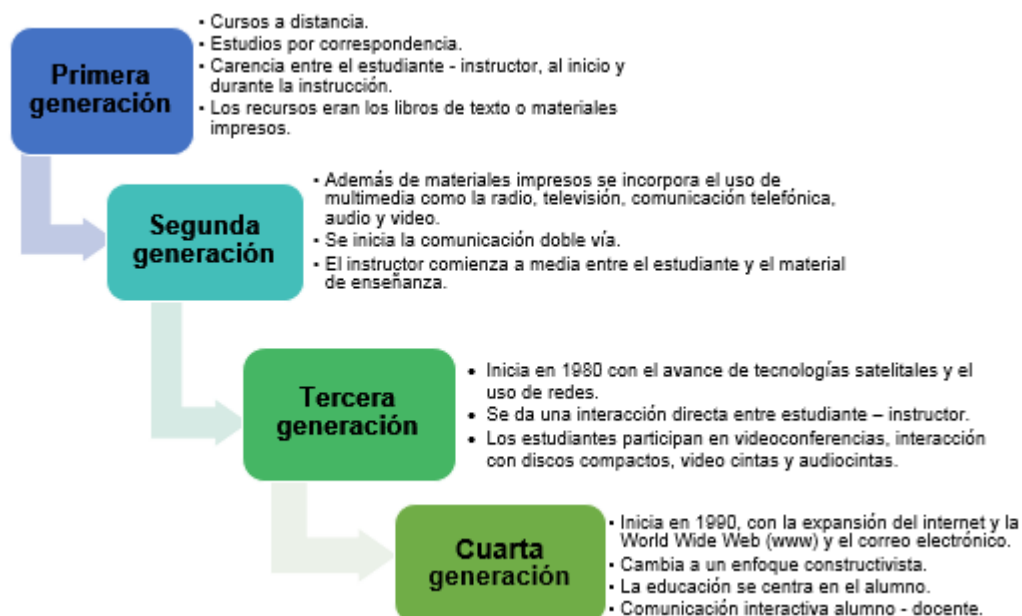
Recorrido histórico de la educación virtual

Se ha de indicar que existe controversia en relación con el concepto en estudio, es decir, en cuanto a si es educación a distancia o educación virtual como se indicó anteriormente, lo que bien es cierto es que la educación virtual surge en la evolución que ha tenido la primera, tómease en consideración que la educación a distancia inicia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. (García, 1999, p.7)

Según Jardines, (2009), el aprendizaje a distancia se puede dividir en cuatro generaciones dependiendo de los medios educacionales utilizados, a saber:

Figura 2

Generaciones en el proceso de educación a distancia



Si bien se indica que la educación a distancia data de muchos siglos atrás, principalmente para enseñar comunicarse, brindar información y educación desde los 3000 a.C. con procesos de lectoescritura. Según Verdecia (2009), a finales del siglo

XIX, en Edimburgo, Londres y Cambridge se utilizó para capacitar profesionalmente a los candidatos que iban a realizar exámenes del servicio civil y la enseñanza de la contabilidad.

Tanto en Europa como en Norteamérica, se posibilita el acceso a cursos utilizando la correspondencia, por ejemplo, la Universidad de Chicago en 1891, contaba con un departamento que permitía la organización, ejecución y desarrollo de los estudios por correspondencia. Con la llegada de la Segunda Guerra Mundial se comienza a desarrollar el uso de la tecnología educativa, siendo así cuando en 1943 se crea en Sudáfrica la primera universidad a Distancia a la cual se le llamó UNISA, aunque mucha literatura ubica a Open University, del Reino Unido creada en 1969 como tal.

Siendo a partir de la década de los años setenta del siglo XX cuando más se difunde la educación a distancia, Verdecia (2009) señala dentro de la lista las siguientes instituciones:

- a. Athabasca University de Canadá, 1970.
- b. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, 1972.
- c. Everyman's University de Israel, 1973.
- d. FEU de Alemania, 1974.
- e. AIOU de Pakistán, 1974.
- f. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, 1977.
- g. UNA de Venezuela, 1977.
- h. STOU de Tailandia, 1978.
- i. CCCTV de China, 1978.
- j. Open University de los Países Bajos, 1981.
- k. Open University de Japón, 1984.

Así puede evidenciarse que la educación a distancia ha sido precursora de la educación virtual al considerarse por parte de algunas entidades universitarias la utilización de los medios electrónicos para difundir el conocimiento más allá de las aulas en las que se acostumbraba a construir de forma presencial, haciéndose más evidente su necesidad al ingresar en el 2020 el virus SARS-CoV-2, llamado comúnmente COVID-19.

Debe tenerse en cuenta que la propuesta que se pretende desarrollar busca garantizar a los profesionales que la cursen, el posibilitar un acercamiento a los entornos virtuales que conlleven a propuestas de mediación pedagógica incorporando la utilización de herramientas y recursos en línea que faciliten los procesos de aprendizaje desde la interacción con estos.

Modelo Educativo

Se ha realizado hasta el momento un recorrido histórico de la educación a distancia; sin embargo, es del interés de las autoras contextualizar el *e-learning* como modelo de aprendizaje, dada la relevancia que tiene el desarrollo de los contenidos por medio del uso de recursos y materiales para la formación en línea. Por lo que comenzaremos con definir el modelo educativo que guiará la propuesta curricular por implementar.

Por lo que se ha de definir qué es un modelo educativo. Según Tünnermann (2008, p. 15)

el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para

todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo.

Así se podría decir que un modelo educativo es un sistema en el que se encuentran diversas teorías pedagógicas con la finalidad de analizar, elaborar, mejorar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que deben adecuarse a las necesidades de la época, como lo es el caso de la propuesta que se ha denominado **Maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje para entornos virtuales.**

Analizando las necesidades y demandas de la sociedad costarricense actual inmersa en una comunidad mundial, consideramos que el modelo educativo propuesto debe considerar las siguientes posturas y fundamentos:

a) En el plano ontológico: Hay que considerar que la realidad está sujeta a los procesos socio-históricos, afectivos y políticos de nuestra sociedad costarricense, por lo que se consideran las múltiples realidades, plurales y holísticas de los diferentes contextos, particularmente de los encontrados durante este proceso de pandemia; por lo que desde esta perspectiva el estudiante ha de ser un investigador de su quehacer para construir creativamente propuestas que ayuden a la comprensión del conocimiento que subyace en el ámbito educativo a fin de explicar la realidad en los procesos de aprendizaje a partir de su área disciplinar, de forma que su quehacer pedagógico considere a él mismo como un ser humano único, solidario, creativo, dispuesto a descubrir y transformar su entorno y el de sus estudiantes.

b) En el plano antropológico: Entendido como la explicación y comprensión de la heterogeneidad y la relatividad de los diferentes contextos a fin de que el estudiante pueda aprender y desarrollar una visión más transformadora, incluyente, partiendo de su progreso en el ámbito psicológico, el entorno ecológico, político e ideológico en

que se ha sustentado a lo largo de la vida para reconocer los derechos de todo ser humano sin importar credo, sexualidad; potenciando la autonomía y la tolerancia de toda forma de vida; de forma que pueda evidenciarlo y transformar su realidad educativa, tanto de sus estudiantes como con la comunidad educativa en la que se desempeña.

c) En el plano sociológico: Se pretende que cada estudiante de este posgrado pueda describir, explicar o predecir el comportamiento de la sociedad en la que se ha de desenvolver como profesional, para que justifique su actuar dentro del contexto en que ha de desempeñarse y contribuir de una forma pertinente y adecuada en la toma de decisiones que favorezca al bien social. Un estudiante comprometido con su entorno, con su cultura, con la ecopedagogía, con los cambios sociales particularmente al incorporar dentro de sus prácticas el entorno virtual considerando para ello los recursos y herramientas que éste potencia.

d) En el plano axiológico: Se entiende este fundamento como la reflexión sobre la naturaleza, pertinencia e inclusión de los valores que posibiliten una convivencia sana tanto a nivel personal, así como, familiar, grupal y social; los cuales ayudan a la toma de decisiones. Dentro de este eje se visualiza un estudiante con valores como la solidaridad, el respeto, la integridad, entre otros; que guíen, conduzcan y orienten al sujeto hacia una meta determinada que potencie sus habilidades para una plena realización humana, que conozca sobre la pedagogía de la alteridad.

e) En el plano epistemológico: Desde esta disciplina se estudia cómo se genera y se valida el conocimiento de las ciencias. Su función es analizar los preceptos que se emplean para justificar los datos científicos, considerando los factores sociales, psicológicos y hasta históricos que entran en juego. Así el estudiante debe considerar al conocimiento como herramienta transformadora del entorno con la inclusión de la

tecnología como un medio y no como un fin en sí misma. Por lo que ha de fundamentarse no solamente en su conocimiento disciplinar, sino que, además pueda comprender la utilidad que el entorno virtual posee sobre la potenciación del conocimiento sin deshumanizar la enseñanza a través de los medios computacionales.

f) En el plano psicológico: Esta disciplina se encarga de estudiar científicamente la conducta humana y los procesos mentales con el fin de entender mejor nuestra conducta y proporcionar herramientas para mejorar el bienestar de cada individuo. Se busca que el estudiante desarrolle su inteligencia emocional, así como sus habilidades blandas para que pueda mediar el conocimiento a través de los entornos virtuales y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

g) En el plano pedagógico: Esta disciplina implica definir el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, particularizando en la utilidad que tienen los entornos virtuales para el proceso de aprendizaje. Por lo que se pretende lograr aprendizajes que se puedan concretar en el aula, además servirá como instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente los procesos de enseñanza y aprendizaje que a su vez ayudará al docente para entender, orientar y dirigir la educación que se requiera según el contexto en el que se desempeñe. Desarrollando e implementado los saberes según Delors (1994) --aprender a conocer, aprender a hacer aprender a vivir junto y con los demás, y aprender a ser--, las tendencias educativas actuales, utilizando los REA (Recursos Educativos Abiertos) y los PEA (Prácticas Educativas Abiertas) como estrategias innovadoras. Aludiendo al pensamiento de Martí, logrando la integración del sentimiento del pensamiento en la educación. (Turner y Pita, 2002).

Desde este planteamiento, se pretende que el profesional en formación no solamente cuente con un abordaje presencial, sino que además pueda vivenciar y desarrollar habilidades, destrezas y actitudes hacia el aprendizaje en entornos virtuales que le posibiliten comprender y plantear acciones de mediación que cuenten con las siguientes características:

Figura 3

Características de los entornos virtuales



Nótese la importancia de que el profesional en educación pueda interactuar como estudiante para luego ser facilitador y mediador en el uso de entornos virtuales, de forma que pueda aplicar en su práctica pedagógica lo aprendido.

La virtualidad en los ambientes de aprendizaje

Como se ha estado mencionando durante lo expuesto hasta el momento, los ambientes de aprendizaje se han visto modificados a lo largo del tiempo, no solamente en la práctica educativa sino que también en la incorporación de herramientas, diseños de planeación, recursos y evaluación; de acuerdo a la forma en que incorporan las TIC dentro del accionar pedagógico presencial o virtual, los cuales apoyan desde prácticas presenciales, las de educación a distancia; así como los llamados ambientes híbridos o Blended-Learning, los ambientes de aprendizaje cien por ciento virtuales o e-learning, teniendo claro que se denomina de esta forma a todo aquel aprendizaje que se pueda realizar utilizando el internet y aquellos ambientes apoyados por móviles o m-learning.

Como se puede destacar, existen tantos ambientes de aprendizaje como lo son los medios de entrega de conocimiento, los cuales pueden generar y potenciar la interacción entre el contenido, el docente y el estudiante, a través de los diferentes recursos y herramientas en los que se han de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, conforme avanza la tecnología.

Según Bermúdez (2014), los ambientes de aprendizaje tienen ciertos elementos imprescindibles como son el profesor (llamado también tutor, guía, docente), los estudiantes, los contenidos, los recursos, las herramientas y la planeación pedagógica (los objetivos o propósitos, la metodología, las actividades, los criterios de evaluación, entre otros). Son elementos que están presentes en diferente forma condición y proporción dependiendo donde se desarrolle.

De esta forma, los ambientes de aprendizaje a saber son: los presenciales, los de a distancia, el virtual, el e-learning, m-learning, b-learning; los cuales dependiendo del medio tecnológico que escojan como herramienta o recurso para la interacción

entre los actores del proceso educativo; considerando para ello no solamente los espacios físicos, sino que, además, se ha de considerar el tecnológico, el social, económico y educativo para que el ser humano pueda aprender en la propuesta ofertada.

Lo importante, es considerar que el profesional en educación requiere el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades que le permitan conocer y desarrollar acciones que permitan aprender en ambientes virtuales, de forma que no solamente utilicen diferentes medios sino que puedan considerar las redes y brindar un nuevo soporte al ámbito educativo por medio del aprendizaje electrónico (e-learning), el cual hasta hace poco tiempo se ha visto y caracterizado por un desarrollo limitado de actividades y procesos similares al que se da en los currículos tradicionales que se dan en la presencialidad.

No obstante, hay que tener presente que el avance tecnológico móvil ha posibilitado que las laptops, teléfonos celulares, reproductores de audios portátil, teléfonos inteligentes, relojes con conexión, entre otros; los cuales no necesariamente requieren del acceso a internet en todo momento, facilitan el archivo de materiales que en un determinado tiempo pueden ser trabajados en casa.

Por tal razón, al elaborar propuestas curriculares el equipo de trabajo deberá considerar no solamente los contenidos o áreas temáticas por desarrollar sino que además, ha de valorar la posibilidad que tienen los estudiantes para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje propuestas por el tutor, de forma que luego sus estudiantes puedan adaptarlos a los diferentes contextos en los que se desarrollan como profesionales y puedan modelar tanto el formato, como las tareas, reflexionar sobre los recursos y los trabajos que pueden implementar en los diferentes ambientes dentro de su accionar pedagógico.

Por lo que será indispensable que la oferta permita procesos de planificación y mediación en diferentes escenarios que posibiliten el aprendizaje ubicuo, como señala Caldeiro (2015), el aprendizaje ubicuo se puede producir en diferentes contextos y en niveles de ubicuidad, como lo son:

Figura 4

Niveles de ubicuidad

Actividades	Entornos educativos en línea	Utilización de espacios públicos digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Delimitadas espacial y temporalmente. • Dentro del salón de clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlados por el docente. • Emulan las dinámicas de las aulas presenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependiendo de los contextos para la propuesta de actividades didácticas. • Resignificar la pedagogía.

Desde este posicionamiento, se ha de tener claro que el aprendizaje ubicuo está basado en la tecnología ubicua, de tal forma que se da en cualquier momento, en cualquier lugar a través de cualquier dispositivo, sobre cualquier contenido y el aprendizaje lo puede lograr cualquier usuario, a este también se le define como U-learning.

Dentro de las características que posee el aprendizaje ubicuo (ver figura 5), según Henríquez (2013), citado por Collazos, Jurado y Merchán (2016), se tiene que el ritmo acelerado en cuanto al avance de la tecnología, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben cambiar, tanto en aspectos metodológicos como didácticos. Por lo que se requiere de propuestas que posibiliten el aprendizaje significativo a través de los medios de interacción entre el conocimiento y el estudiante; así como la urgencia de incorporar estrategias de mediación tales como la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, estudio de casos, el trabajo en grupos, entre otros; que

posibiliten el mejoramiento de la comunicación entre docente - estudiante, entre pares y tanto docente como estudiantes con expertos sobre las temáticas por desarrollar.

Figura 5

Características del aprendizaje ubicuo



Herramientas y recursos que pueden utilizarse en la educación virtual

Como se ha referenciado hasta el momento el aprendizaje virtual ha sido parte de la evolución que ha tenido la educación a distancia e incluso se ha considerado que parte del avance de la educación virtual fue posible al introducirse el internet en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, se debe de reconocer que no todo recurso o herramienta que se utiliza en procesos de formación tienen el adecuado uso pedagógico que se requiere para que los estudiantes puedan aprender, para ello se debe formar a los profesionales en el ámbito educativo no solamente en su utilización sino de qué forma estos le pueden servir para realizar estrategias metodológicas más creativas, interactivas, con un mayor grado de participación y además, con la posibilidad de desarrollar actitudes críticas y de mayor comunicación a fin de que no resulte un

elemento frustrante y con una mayor potencialidad de ser posible que si se estuviese en sesiones presenciales.

Por lo que el uso de recursos tales como recursos digitalizados como los multimedios se han hecho cada vez más factibles de observar dentro de las propuestas pedagógicas para facilitar la interacción entre el docente y sus estudiantes, así como las videoconferencias para el acceso e interacción entre especialistas, tutores y aprendientes. También la utilización de recursos como vídeos y televisión para la exposición de temáticas en las diferentes áreas disciplinares han permitido el aprendizaje, aunque no se hayan desarrollado con fines educativos, permitiendo no solamente el aprendizaje de contenidos, sino que, además, han facilitado el desarrollo de destrezas y actitudes.

De igual forma, se ha incorporado el uso de videojuegos educativos que posibiliten la comprensión de algunas temáticas y procesos de gamificación. Ha de señalarse que este tipo de recursos posibilitan las inteligencias múltiples, el desarrollo de destrezas, habilidades y emociones que posibilitan el aprendizaje.

Se ha ido desarrollando desde diversos sitios web herramientas audiovisuales que permiten la interacción del usuario, capaces de motivar al estudiante al análisis y reflexión sobre la diversidad de contenidos o temáticas que se desee que aprendan, dado que estos pueden facilitar que se incremente el interés, la indagación y la adaptación del ritmo de aprendizaje, así como a sus necesidades e intereses de cada participante del proceso.

Por lo que el docente deberá tener claro tanto los recursos y herramientas que le permitan el acceso al uso de sitios web, pero también ha de estar en condiciones de poderlos elaborar y postular dentro de su proceso de planificación, para que estos

tengan un sentido pedagógico acordes con lo que desea que sus estudiantes aprendan.

Competencias

El Proyecto Tuning de América Latina (2007) declara que:

las competencias son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. (p. 35).

De acuerdo con Zabalza (2009) citado por Villarroel y Bruna (2017), algunas de las competencias docentes que se deben desarrollar están:

- a. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- b. Seleccionar y presentar, adecuadamente, los contenidos disciplinares
- c. Ofrecer información y explicaciones comprensibles
- d. Contar con alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC
- e. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- f. Relacionarse constructivamente con los alumnos
- g. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- h. Implicarse institucionalmente

Se puede visualizar como dentro de las competencias docentes el dominio tecnológico es un requerimiento en los contextos actuales de la educación con el fin de implementar conocimientos y experiencias dentro como fuera del aula.

Por esta razón se habla de competencias docentes para la educación virtual como aquellas competencias que establecen una relación dialógica entre la disciplina, la tecnología y la pedagogía. Asimismo, indican que según el Marco común de competencia digital docente publicado a través del Instituto Nacional de Tecnologías

Educativas y de Formación del Profesorado, de España (2012), las competencias digitales que requiere el docente son: 1) informatización y alfabetización informacional, 2) comunicación y elaboración, 3) creación de contenido digital, 4) seguridad y 5) resolución de problemas.

Camacho, Lara y Sandoval (s.f), clasifica estas competencias en pedagógicas, comunicacionales, tecnológicas y evaluativas, considerando los siguientes aspectos:

Competencias pedagógicas: Formación virtual, conocimientos en diseño; implementación, evaluación y gestión de cursos en línea; formación de enfoques pedagógicos de proyectos e-learning; capacidad de adaptación a ambientes de aprendizaje y creación de recursos didácticos virtuales; capacidad de innovación, desarrollo e investigación para la implementación de recursos educativos y materiales didácticos en el curso; habilidad para trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje.

Competencias comunicacionales: Habilidad de comunicación oral y escrita asertiva y oportuna, manejo de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, habilidad para moderar en actividades de trabajo colaborativo como el wiki, foro, chat, entre otros.

Competencias tecnológicas: Utilización de las TIC en la educación, dominio de aplicaciones web, herramientas ofimáticas, capacidad para la elaboración de recursos educativos en múltiples formatos, diseño y adaptación de herramientas, materiales o recursos educativos en el aula virtual, capacidad de innovación tecnológica, manejo técnico de plataformas virtuales y de las herramientas colaborativas, conocimiento sobre software y plataformas alternativas, capacidad de investigación de tecnologías emergentes, administrar repositorios en línea (imágenes, vídeos, documentos, presentaciones, entre otros) para el apoyo en los cursos virtuales.

Competencias evaluativas: Diseño de actividades e instrumentos evaluativos, habilidades en la valoración de estrategias metodológicas inclusivas, destrezas para brindar retroalimentación oportuna, capacidad de autoevaluación de los procesos en la implementación o desarrollo de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) (p. 7-8).

El rol del docente virtual en los EVA

El docente virtual, en los EVA, posee roles y acciones específicas desde el accionar pedagógico, comunicativo, tecnológico y evaluativo, los cuales permiten administrar el conocimiento y la creación de espacios virtuales dinamizados que integren un adecuado diseño instruccional en temáticas sobre el uso de las TIC orientadas al campo de la educación para el diseño, implementación y evaluación de cursos en línea o bimodales.

Para iniciar este apartado se debe indicar que con la evolución que se ha dado por el uso de las TIC, las exigencias profesionales se han modificado, así como las capacidades, habilidades y destrezas por desarrollar:

Figura 6

Exigencias profesionales docentes en entornos virtuales



Por tal razón, dicha evolución exige que el aprendizaje pueda responder al desarrollo de las habilidades y destrezas docentes, ante lo cual las universidades han

de involucrar dentro de sus ofertas académicas el uso de las TIC. Aunque este ha sido un proceso lento con la llegada del COVID-19, la demanda de formación docente ha sido vertiginosa dada la poca formación que han recibido los docentes en procesos que posibiliten el uso de herramientas, la mediación pedagógica a través de las TIC; así como la evaluación, entre otras.

El cambio de paradigma sobre la concepción de cómo debe actuar el docente para lograr el aprendizaje de contenidos, habilidades, competencias y destrezas a través de entornos virtuales, demandan un proceso de formación que posibilite al docente ser: innovador, creativo, capaz de lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, capaz de fomentar a través de las estrategias de mediación que sus alumnos sean autónomos, independientes, que puedan alcanzar el meta-aprendizaje. Así como lograr en ellos que se interrelacionen tanto con sus pares, como con su docente o especialistas invitados; además de facilitar el desarrollo de otros atributos como la interacción del conocimiento con las herramientas que el internet posibilita como lo son: blogs, recursos, bibliotecas digitales, entre otros; necesarios en los entornos virtuales.

Tal salto, en la mayoría de las instituciones de enseñanza, dentro de todo ámbito educativo (desde el preescolar hasta el de educación superior) se ha visto que no ha sido suficiente para lograrlo. Actualmente, no solo basta con saber el contenido curricular, sino que también debe ser coherente con las exigencias del medio que ha de utilizar para la entrega de contenidos y las estrategias de aprendizaje que ha de presentar para motivar al estudiante a lograr su aprendizaje.

Figura 7

Papel del tutor virtual



Diseños instruccionales

Como se ha mencionado la educación virtual es un conjunto de saberes y prácticas educativas que se da sin barreras de tiempo (lo que se denomina asincrónicamente), de espacio ni distancia, con el apoyo de soportes virtuales; entre el estudiante y profesor, quienes asumen las funciones del contexto de aprendizaje presencial, pero en la virtualidad sustentando los mecanismos de interactividad e interconectividad; por lo que se hace necesario discutir sobre los modelos instruccionales que se han de utilizar como referencia para la propuesta curricular.

Si bien es cierto existen bastantes retos en la educación virtual, como lo son:

- a. El cambio pedagógico en la relación estudiante - profesor y estudiante - estudiante.
- b. La búsqueda de la interactividad, colaboración y coparticipación entre diferentes grupos de aprendizaje.
- c. La relación y uso de medios o soportes tecnológicos.

Con el ingreso de la pandemia se han visto otros más, tales como:

- a. Preparación de todo docente sin importar el nivel educativo que imparta para trabajar en entornos virtuales, dado que la mayoría de las titulaciones vigentes han sido para trabajar de forma presencial y con la introducción abrupta de la virtualidad han saturado a muchos de los niños, jóvenes y adultos de contenidos y trabajos extra que lo que hacen es entorpecer el proceso de aprendizaje.
- b. Existe poca preparación para trabajar estrategias que posibiliten el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo. Situación contraria a lo que señalan los autores que se requiere en el entorno de la educación virtual.
- c. Los medios utilizados son pocos para la mediación pedagógica, quizás por la poca preparación académica en los entornos virtuales.
- d. Asimismo, es importante considerar la conectividad y el acceso a internet que pueden tener los diferentes pueblos; así como el acceso a las herramientas digitales y software. Por ejemplo, en Costa Rica cerca de 425 mil estudiantes no tienen acceso a internet en el país, de los cuales 270 mil se encuentran en estado de pobreza (Semanao Universidad, 24 de mayo, 2021).

Desde esta perspectiva, se debe considerar la necesidad de plantear una propuesta que no solamente posibilite al docente ser un facilitador, sino que, además, pueda comprender la realidad que aqueja a sus estudiantes para plantear soluciones que involucren no solamente el uso del internet, sino que pueda desarrollar propuestas pertinentes y atinentes con el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Por lo que requiere del conocimiento que le puedan generar los diferentes modelos instruccionales, los cuales han de verse de alguna forma en la propuesta por ofertar, dado que la calidad de los programas educativos, sobre todo en la

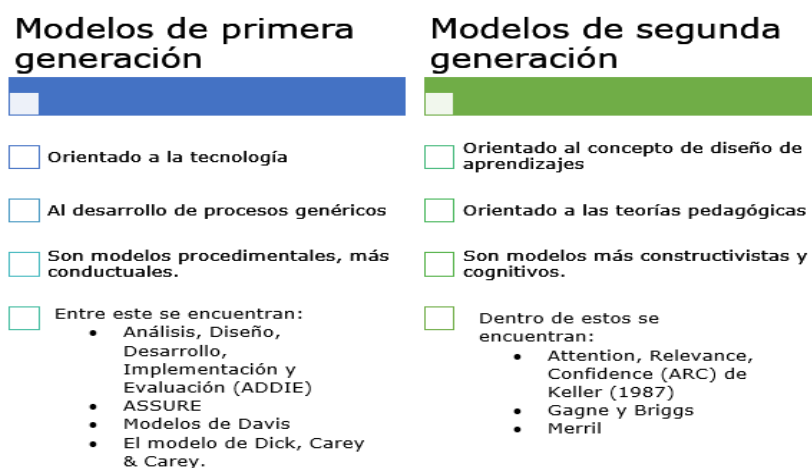
virtualidad radica en el diseño instruccional que se ha de seguir en los ambientes virtuales de aprendizaje.

En primera instancia se ha de definir el concepto de diseño instruccional (DI), se ha de indicar que fue fundamentado por Robert Glasser en 1960, el cual trató de fundamentar en la tecnología educativa, la elaboración de recursos de aprendizaje desde su diseño hasta la utilización de estos. Serrano y Pons (2008), conciben el diseño instruccional como la planificación de la educación que implica la elaboración de guiones, planes, proyectos, y que generalmente se llevan a cabo bajo procedimientos estandarizados; la cual debe de contener al menos cuatro elementos básicos, los cuales son a saber desde la perspectiva curricular, el contexto específico en el que se desenvuelven la institución educativa, los estudiantes, los contenidos y los objetivos o competencias por alcanzar.

No obstante, debe indicarse que el objetivo principal del DI, según Londoño (2011, p. 114) es "... orientar hacia el diseño y presentación de contenidos educativos y sus correspondientes actividades de aprendizaje y evaluación". Según esta autora los modelos instruccionales pueden dividirse en dos generaciones a saber:

Figura 8

Modelos instruccionales de primera y segunda generación



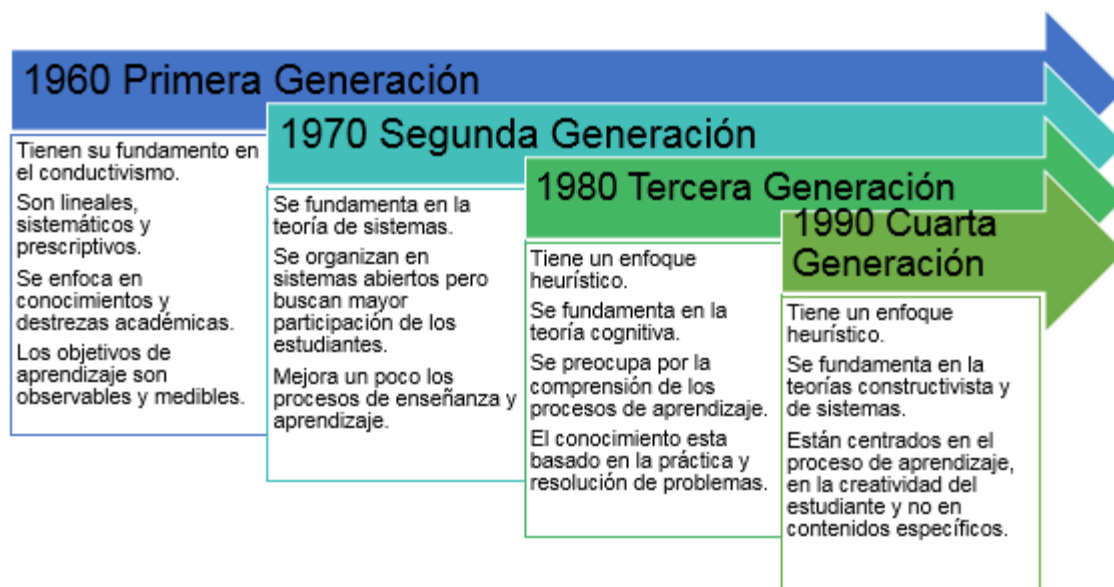
Nota: Adaptado por las investigadoras de Londoño (2011)

No obstante, señala Londoño, que dentro de los modelos que se encuentran en la primera generación, han incorporado conceptos de la corriente cognoscitiva. En el segundo grupo, si bien los modelos también son conductuales, estos están orientados a la motivación para el aprendizaje, por lo que incorporan acciones tendientes a las teorías constructivistas y cognoscitivas; por lo que dentro de sus propuestas sugieren el desarrollo de la creatividad del estudiante y posibilitan la resolución de problemas.

Para Luzardo (2004) los diseños instruccionales se clasifican por década y se pueden reconocer cuatro generaciones:

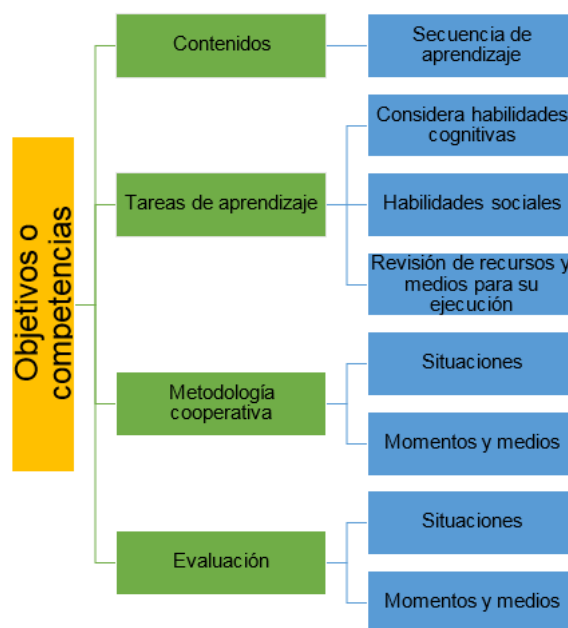
Figura 9

Diseños instruccionales por generación



De igual forma, algunos autores tales como Benítez (2010) señalan que el diseño instruccional es más que una planificación de cursos, dado que comprende la elaboración de materiales, la planificación del curso y la puesta en marcha de este.

Desde el diseño instruccional esto se puede comprender en la siguiente figura:

Figura 10*Etapas del diseño instruccional*

Nota: Adaptado de las investigadoras de Benitez y Méndes, 2010.

Así, aquellos planteamientos que consideren las teorías de aprendizaje constructivista y cognitivas, han de incluir dentro de sus propuestas ciertas premisas que han de guiar el diseño instruccional, tales como:

- a. El conocimiento se construye a partir de la experiencia.
- b. El aprendizaje es una interpretación personal del mundo.
- c. El aprendizaje debe ser significativo y holístico, basado en la realidad de forma que se integren las diferentes tareas.
- d. El conocimiento conceptual se adquiere por la integración de múltiples perspectivas en colaboración con los demás.
- e. El aprendizaje supone una modificación de las propias representaciones mentales por la integración de los nuevos conocimientos.

- f. De esta forma se ha de incorporar dentro de todo el desarrollo de la oferta académica, metodologías constructivistas que han de tener en cuenta en su praxis:
- g. La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- h. La importancia de la búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de esta que les permita a los docentes que han de ingresar la construcción de redes de significado. Estas redes establecerán las relaciones entre los conceptos.
- i. La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los participantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes para que luego puedan desarrollarlos en su propuesta profesional.
- j. Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el aprendiente, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal y/o profesional.
- k. Potenciar el aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que les permitan el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).

Desde esta perspectiva, se hace evidente que el diseño instruccional en el ámbito virtual requiere de propuestas flexibles, que sean atractivas para los estudiantes de forma que su participación para el aprendizaje sea más activa no solamente posibilitando la información para el logro de los objetivos o competencias,

según el modelo curricular en se base la oferta, sino que además responda a un diseño instruccional. Para clarificar dicho posicionamiento se exponen algunos modelos instruccionales que pueden guiar la propuesta por desarrollar.

Modelos de diseño instruccional (MDI)

El concepto Diseño Instruccional (DI) inicialmente se aplicó a procesos de capacitación y adiestramiento desde una perspectiva conductista. Lo cual, permitió que se le concibiera como una práctica técnico–instrumentalista de planeación y control del curso. No obstante, el mismo ha ido evolucionando, de acuerdo a las diversas teorías de aprendizaje que se han ido desarrollando y aplicando en su momento histórico.

Según Berger y Kam (1996), el DI como disciplina es: la rama del conocimiento relacionada con la investigación y la teoría, sobre estrategias instruccionales y el proceso de desarrollar e implementar esas estrategias, por lo que han de utilizar las teorías de aprendizaje y las teorías instruccionales para que la instrucción sea de calidad.

Por lo que para Zavahra (2013), el término DI es un proceso sistémico, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir cursos para la educación presencial o a distancia, ya sea a nivel formativo o de entrenamiento, módulos o unidades didácticas, objetos de aprendizaje y en general recursos educativos que vayan mucho más allá de los contenidos. Por lo que el DI permite detallar las actividades del proceso de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de propuestas formativas.

Según Tarazona (2012, p. 38), “el diseño instruccional se puede definir como un pro-ceso pedagógico para armar y componer de forma es-tratégica, planificada y estructurada, los diferentes elementos de un curso en línea, tales como temas,

contenidos, actividades, recursos de apoyo y evaluaciones”. Lo cual permite que el proceso de aprendizaje sea más amigable y se pueda dar un seguimiento para el logro de los objetivos planteados.

No obstante, se debe tener claro que, aunque existan diferentes conceptualizaciones del DI, estas son expresadas a través de Modelos de Diseño Instruccional, los cuales sirven de guía para el desarrollo de acciones formativas, las cuales posibilitan sustentar las propuestas pedagógicas de los cursos virtuales o híbridos a través de las unidades temáticas, actividades de mediación, estrategias metodológicas y recursos de apoyo; así como de evaluaciones que han de sustentar las propuestas curriculares, basándose para ello en las teorías de aprendizaje. Por lo que resulta un modelo sistemático, dinámico y continuo que ha de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de un tema, unidad o curso sin importar su modalidad educativa.

Algunos de los modelos con que se cuentan se presentan a continuación:

a) Modelo de Diseño Instruccional de Gagné y Briggs

A finales del año 1970, Gagné. Este modelo instruccional fue referenciado por Good y Broph, en 1995; es un enfoque de sistemas que consta de 14 pasos, a saber:

1. Análisis de necesidades, objetivos y prioridades.
2. Análisis de recursos, restricciones y sistemas de distribución alternativos.
3. Determinación del alcance y secuencia del curriculum y cursos; dueño del sistema de distribución.
4. Determinación de la estructura y secuencia del curso.
5. Análisis de los objetivos del curso.
6. Definición de los objetivos de desempeño.

7. Preparación de planes (o módulos) de la lección.
8. Desarrollo o selección de materiales y medios.
9. Evaluación del desempeño del estudiante.
10. Preparación del profesor.
11. Evaluación formativa.
12. Prueba de campo, revisión.
13. Evaluación formativa.
14. Instalación y difusión.

Al lado de estos pasos se indica que puede ocurrir una serie de eventos como:

1. Ganar la atención.
2. Informar los objetivos.
3. Estimular recuerdos.
4. Presentar material.
5. Guiar el proceso.
6. Producir la ejecución.
7. Dar realimentación.
8. Evaluar el desempeño.
9. Promover retención y transferencia.

Se debe señalar que este modelo instruccional también se categoriza dentro de los modelos relacionados con la teoría conductual. Si bien es cierto, trata de brindar realimentación al proceso esta es de forma clara y específica; la sugerencia del último evento indica que para que este se dé debe ejercicios o problemas similares a los desarrollados previamente, por lo que recae en un proceso monótono, carente de creatividad y exigencia para el estudiante. De igual forma, este modelo llama la atención porque se requiere que el docente se prepare.

b) Modelo de diseño instruccional de Dick y Carey:

En 1978, Dick, Carey y Carey desarrollaron este modelo, el cual es uno de los más utilizados en el ámbito educativo, se caracteriza como un modelo conductista, el cual utiliza el enfoque de sistemas como estructura tratando de descomponer los elementos de la instrucción en elementos más pequeños, consta de 10 fases que interactúan entre sí. Estas son:

Las fases del modelo son:

1. Identificar la meta instruccional.
2. Análisis de la instrucción.
3. Análisis de los estudiantes y del contexto.
4. Redacción de objetivos.
5. Desarrollo de Instrumentos de evaluación.
6. Elaboración de la estrategia instruccional.
7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.
8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa.
9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa.
10. Revisión de la instrucción.

Según Góngora y Martínez (2012) este modelo en primera instancia identifica los objetivos en términos de lo que debe aprender el estudiante que sea una conducta observable, las habilidades se han de demostrar al final del proceso haciendo énfasis en la memoria para dar respuestas y conceptos correctos.

c) Modelo ASSURE

Este modelo fue desarrollado en 1993 por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino, tiene sus raíces teóricas en el constructivismo y parte de características concretas del estudiante, toma en consideración su estilo de aprendizaje y promueve la participación activa y comprometida del estudiante. Por lo que bien, este modelo puede guiar una propuesta curricular con un modelo semipresencial o en línea.

Según Benítez (2010), este modelo es adaptable para diseñar un curso o una lección, y además tiene todas las etapas de una adecuada planeación, aunque sus raíces están en el conductismo se logran identificar rasgos constructivistas. Por lo que el capacitar a los docentes para la aplicación de dicho modelo, no solamente incrementa el conocimiento del educador y le ayuda a fortalecer el uso de la tecnología, sino que esto le sirve para comprometerse al cambio.

Se le denomina ASSURE (Analyze, State, Select, Utilize, Require, Evaluate) por sus siglas en inglés, el cual representa seis procedimientos a saber, los cuales se describen a continuación:

- **Analizar** las características del estudiante.
- **State objectives**, es decir, establecer los objetivos.
- **Seleccionar** métodos, tecnologías y materiales.
- **Usar** métodos, tecnologías y materiales.
- **Requerir** la participación de los estudiantes.
- **Evaluar** y revisar.

Téngase presente que dentro de las estrategias que se pueden adaptar a cursos en línea a partir de las características de los estudiantes y que forman parte de las estrategias tradicionales de aula se pueden citar: lecturas para que el estudiante pueda tener criterio y participar en intercambios de opinión por medio de foros,

debates u otras acciones propuestas por del docente, el aprendizaje autodirigido, el estudio de casos, la resolución de problemas, entre otros.

d) Modelo de diseño instruccional de Jonassen

Este modelo de diseño instruccional fue desarrollado por David Jonassen (1996) está fundamentado en el constructivismo, por lo que se ha visto influenciado por autores tales como Piaget, Ausubel, Vygotsky y Brunner. Resaltando la necesidad de crear una mayor interacción entre los estudiantes entre sí y con el contexto del aprendizaje, además de que expone como algo primordial evitar la verticalidad en la relación docente – estudiante, por lo que se requiere la horizontalidad de ambos para que el segundo participe activamente del proceso y pueda lograr los aprendizajes propuestos.

Además, enfatiza el papel del aprendiz en la construcción del conocimiento y aboga por que los estudiantes deben aprender haciendo. Por lo que se propone como estrategias de mediación que busque dar respuesta a una interrogante, se pueda utilizar el aprendizaje basado en la solución de problemas, casos o proyectos. Cualquiera de estos debe ser interesante y atrayente, por lo que se requiere recursos de información y herramientas de colaboración.

De los modelos expuestos las investigadoras han de asumir un modelo ecléctico que posibilite el aprender aprendiendo en primera instancia para la población meta a la cual estaría guiada la propuesta, es decir, a los docentes que se encuentren en el ámbito educativo a fin de que puedan desarrollar conocimientos, destrezas y habilidades en el uso de herramientas tecnológicas, puedan diseñar propuestas creativas, interactivas y basadas en las teorías constructivistas, por lo que el diseño instruccional ha de considerar al ser humano de forma integral para que pueda

aprender nuevas formas de interactuar e integrar las tecnologías a sus procesos educativos.

Capítulo III

Marco Metodológico

Paradigma de la investigación

Enfoque, diseño y tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma naturalista, el cual según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p.358) se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”.

El enfoque de la investigación es fenomenológico, es decir la fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte (Fuster, 2019).

La investigación realizada necesitó de la recolección de datos cuantitativos con el fin de ampliar y entender aún más la complejidad del fenómeno a estudiar, por lo que se puede indicar que la investigación responde a un diseño pragmático con una fuerte inclinación al análisis cualitativo de la información. El cual según Creswell y Plano (2007), se recolectan datos tanto cuantitativos como cualitativos a través de un método mixto de recolección de datos como complemento del estudio de caso. Según, Jiménez y Comet (2016), los estudios de caso se adaptan más a estudios cualitativos, generalmente, “por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar”

(p.2). Cabe aclarar que a pesar de que se recolectaron datos cuantitativos, la interpretación de estos se da desde un paradigma cualitativo.

Por lo tanto, según Hernández et al (2014), el diseño que se presenta es un diseño anidado concurrente, ya que

...colecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos. Pero su diferencia con el diseño de triangulación concurrente reside en que un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo). El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central (p.559).

La inclusión de una parte de la metodología cuantitativa se da específicamente en las secciones de recolección de los datos y de análisis de estos. Lo anterior debido a la necesidad de poder ampliar la muestra de participantes y de poder generalizar algunos aspectos de la investigación.

Participantes

Para esta investigación se optó por la escogencia de muestras por conveniencia y muestras homogéneas para obtener un escenario más real y contextualizado del fenómeno por analizar. Con respecto a la muestra por conveniencia, estas muestras están formadas por aquellos casos o informantes a los que tenemos acceso. Por otro lado, también se recurrió al muestreo homogéneo, el cual consiste en seleccionar participantes que poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares (Hernández et al, 2014). En ambas muestras, se obtuvo la información necesaria para justificar la realización de la investigación propuesta en cuanto al diseño de una estructura curricular de un posgrado en mediación virtual a nivel de educación superior.

Sujetos participantes

Para la muestra por conveniencia, se contó con la participación de informantes claves que podrían colaborar en la elaboración del diseño curricular propuesto. En esta muestra se contó con seis informantes (3 hombres y 3 mujeres) provenientes de la División de Educología de la Universidad Nacional y del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Entre ellos estaban las autoridades de la División, la Coordinadora de la Maestría en Educación de la unidad académica, especialistas en tecnologías para la educación e informática educativa y un asesor nacional del Ministerio de Educación Pública en el área de tecnología. Todos los informantes entrevistados poseen grados académicos que van desde la Licenciatura, Maestría y Doctorado y tienen más de 15 años de laborar en la misma institución.

En cuanto a los participantes de la muestra homogénea, se consideró como perfil de participación que los informantes fueran docentes en servicio durante la pandemia del COVID-19 y estuvieran implementando sus clases por medios tecnológicos. Se le hizo la consulta a un total de cincuenta y tres docentes de diferentes niveles del sistema escolarizado desde la educación preescolar hasta la educación superior. Se contó con cuarenta y cuatro docentes de Costa Rica, dos de Nicaragua, uno de Guatemala, uno de México, dos de Honduras, uno de El Salvador, uno de Colombia y uno de Bolivia.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son acercamientos conceptuales sobre el problema u objeto de investigación seleccionado. Estas categorías se construyen a partir del análisis de la teoría consultada y de la realidad observada para definir y cristalizar el

objeto de estudio. Para esta investigación en particular, se definieron las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

Tabla 1

Categorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Categorías	Subcategorías
1.Gestión académica: Entendida como aquel ámbito de acción orientada a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior.	Formación docente, actualización docente
2.Gestión Administrativa: entendida como la administración y puesta en marcha, logística de una propuesta curricular. El conjunto de actividades que se realizan para dirigir una organización mediante una conducción racional de tareas, esfuerzos y recursos.	Requisitos, innovación educativa, liderazgo
3.Gestión Curricular: entendida como el diseño curricular de la malla, requisitos, principios, ejes, implica dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: puesta en marcha, evaluación, investigación, programación.	Pertinencia, factibilidad, flexibilidad

Estrategias metodológicas

Para efectos de esta investigación, se procedió a realizar un diagnóstico previo tipo conversatorio sobre el tema de los procesos de formación docente ante la situación de presencialidad remota o educación híbrida generada por la pandemia del COVID-19 en el mes de diciembre del 2020.

En este conversatorio participaron algunos docentes en servicio, especialistas en tecnología del Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad y administradores de las carreras en la Enseñanza de... de la División de Educología (ver anexo 1 C), con el fin de conocer si la necesidad educativa generada por la situación de pandemia del

COVID-19, podría revelar la situación actual de los docentes en cuanto al desarrollo de la mediación pedagógica a través de entornos virtuales.

Una vez obtenido este diagnóstico, se concluyó que a pesar de que los docentes poseen conocimiento de herramientas digitales y aplicaciones, no se sienten preparados para establecer una mediación efectiva en sus clases. Además, indican que el cambio a la educación virtual les tomó por sorpresa.

Por otro lado, se hizo una revisión de la literatura existente en cuanto a educación en entornos virtuales y sus características con el fin de contextualizar y definir el problema de la investigación. Así mismo, se analizaron ofertas curriculares similares nacionales y extranjeras a nivel de maestría en educación superior y en educación virtual para analizar y determinar campos de acción y de formación posiblemente atractivos para la población meta del diseño curricular propuesto. Finalmente, se escogieron las muestras de la población informante y se les administró una entrevista estructurada a los sujetos de la muestra por conveniencia y un cuestionario a los participantes de la muestra homogénea.

Técnicas e instrumentos utilizados

Con el fin de recolectar información sobre el tema de investigación, se recurrió a tres fuentes de datos: dos entrevistas estructuradas -una a expertos en tecnología (ver anexo 2 EEET) y otra a autoridades de la División de Educología (ver anexo 3 EEADE),- un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas en formularios de Google (ver anexo 4 CFG) y el análisis de diseños curriculares existentes en la Maestría en Educación de la División de Educología. Con respecto a la entrevista estructurada, Hernández et al, mencionan que es aquella en la que “el entrevistador realiza su labor

siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden)” (2014, p. 403).

Las entrevistas estructuradas se dividieron en cuatro partes: una primera parte de información demográfica y personal, una segunda parte sobre gestión académica, una tercera sección sobre gestión curricular y una cuarta parte sobre gestión administrativa. Para un total de 24 a 28 preguntas según la entrevista. El objetivo de este instrumento era consultar a expertos y autoridades de educación superior a nivel de la Universidad Nacional de Costa Rica y del Ministerio de Educación Pública del país sobre la necesidad de formación docente como mediadores en entornos virtuales. Así como, valorar la posibilidad de ofertar un programa en el grado de maestría a nivel nacional en esta área y las demandas educativas del país en este momento.

El siguiente instrumento empleado fue un cuestionario en Formularios de Google con treinta preguntas agrupadas en cuatro secciones, una primera parte con información demográfica, una segunda fase sobre información profesional, una tercera sección sobre conocimiento y experiencia con la tecnología, y una cuarta parte con preguntas sobre preferencias y expectativas académicas. Este instrumento contiene 16 preguntas cerradas y 14 abiertas. El mismo fue autoadministrado, es decir, cada participante lo recibió por Formularios de Google, lo respondió y lo envió. El fin de este instrumento fue abarcar una mayor cantidad de opiniones con respecto al conocimiento y preparación docente para medir los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales que poseían los participantes.

Por otra parte, una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. En este caso, se analizaron los diseños curriculares de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria y la Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés de la División de

Educología. Así como se consultaron muchos documentos sobre otras ofertas similares tanto a nivel nacional como internacional. Lo anterior para facilitarnos la comprensión del fenómeno central de estudio y lo concerniente al diseño curricular propuesto. De aquí se evidenció la necesidad de incluir en la propuesta el desarrollo de módulos, dos de ellos conforman el tronco común de las maestrías existentes, tres módulos especializados en la mediación para entornos virtuales y uno nivelatorio para las personas que no poseen formación inicial en educación.

Con respecto a la validación de los instrumentos diseñados y aplicados, estos fueron validados por expertos de la División de Educología en Costa Rica y por expertos del Centro Educativo UNIPEM de México previo a su aplicación y se les hicieron las recomendaciones solicitadas (ver anexo 5 VI)

En cuanto a la triangulación de la información, ésta se refiere al uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno. “La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 120). Para este estudio, se optó por la triangulación de métodos con el fin de analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos en los que se pueden aplicar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas

Una vez recogida la información, se procedió a sistematizarla para su respectivo análisis. La información obtenida en la entrevista se codificó de acuerdo con una letra y dos dígitos representado el año actual, para un mejor acceso por parte de las investigadoras. Con respecto al cuestionario, este se analizó utilizando las categorías propuestas para esta investigación sin necesidad de codificar las respuestas.

Consideraciones éticas

Se identificaron ventajas y riesgos de los participantes para ser informantes de la investigación por parte de las autoras y así se les indicó. Se les dio un trato respetuoso y a todos los participantes se les solicitó su consentimiento para participar de manera voluntaria en este estudio. Con respecto a los entrevistados, se les leyó una carta de consentimiento informado, la cual devolvieron firmada (ver anexo 6 CC) antes de realizar las mismas y a los participantes del cuestionario, se les indicó que los datos iban a ser tratados de manera confidencial. Al ser todos mayores de edad, no hubo necesidad de solicitar el asentimiento de padres, madres de familia o encargados legales.

Se les comunicó que la condición emergente de la investigación cualitativa hace que los encuentros no se reduzcan a unos pocos, sino que se realicen tantos como los necesite el diseño. Otros aspectos discutidos con los participantes se refieren a los fines y propósitos de la investigación, la concreción de la metodología en la práctica, la emergencia de tiempos y espacios, la difusión social de la información producida y la propiedad intelectual de los hallazgos.

En cuanto al tratamiento del plagio, se procuró dar el debido crédito a toda fuente de información no original de acuerdo con las recomendaciones sugeridas en el manual de publicación de la Asociación Estadounidense de Psicología (American Psychological Association APA por sus siglas en inglés) de la séptima edición de publicado en el 2020.

Capítulo IV

Presentación y análisis de resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y de su respectiva discusión con relación a las categorías de análisis definidas y a los objetivos propuestos.

Presentación y análisis de resultados

Esta sección presenta los datos obtenidos y sistematizados de las entrevistas estructuradas realizadas a los seis informantes clave y los datos obtenidos del cuestionario elaborado en formularios de Google y enviado a un total de 53 docentes en servicio tanto de Costa Rica como de otros países latinoamericanos. Las respuestas fueron analizadas con respecto a las categorías de análisis propuestas y a la teoría consultada.

Tabla 2

Habilidades, destrezas y conocimientos del docente del siglo XXI

Y21	M21	R21	S21	F21	J21
-Habilidad adaptativa para transformarse	-Capacidad de integrar muchos conocimientos	-Empatía, flexibilidad de adaptación,	-Empatía	-Competencias digitales	-Mediación a través de la tecnología
-Actualización constante	no verlos por separado	plasticidad para adaptarse a las diferentes coyunturas	-Comunicación asertiva	-Fluidez tecnológica	-Apertura cognitiva
-Manejo de tecnologías	-Capacidad creativa,	-Autorregulación	-Saberes digitales	-Análisis crítico	-Adaptación
-Comprensión de las dinámicas de los seres humanos, de la sociedad digital	reflexiva, crítica y propositiva	-Autoformación	-Pedagogía	-Pedagogía	
-Emprendedurismo					

De acuerdo con la información brindada por los entrevistados y la categoría de análisis sobre gestión académica, en la cual la formación docente es fundamental, se puede visualizar como los participantes coinciden en que la capacidad de adaptación, los saberes tecnológicos y la pedagogía son aspectos muy importantes para el perfil de un docente del siglo XXI ante los escenarios educativos tan cambiantes. Se mencionan otras áreas o destrezas como la capacidad de comunicación asertiva, la

autorregulación, la autoformación, la empatía, el análisis crítico y el emprendedurismo. Estas otras destrezas, habilidades y conocimientos pueden servir como ejes transversales o valores a desarrollar para el diseño de la estructura curricular que se propone.

Con respecto a la pregunta sobre la necesidad de crear una propuesta de estructura curricular que forme a los docentes en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales, los entrevistados coinciden en la necesidad a nivel país de este énfasis de formación profesional. Ellos reconocen que en muchos casos los docentes manejan herramientas digitales, pero no logran empatar la herramienta a un proceso de mediación pedagógica.

Así lo confirma la persona informante R21 (2021) al indicar que “vean en el momento que viene la pandemia la gente sabía usar la tecnología, uso la computadora para hacer presentaciones, pero la mediación pedagógica en entornos virtuales nunca la tuvimos.” El informante F21 menciona:

Lo que se pensaba que iba a pasar en 5 o 10 años pasó en meses y en este momento no hay ninguna carrera, aunque nos duela a veces, no hay ninguna carrera que conozca en formación docente, que nos prepare para estos nuevos entornos educativos (entrevista, 2021).

Aquí es importante indicar que un 94.3% de los docentes consultados están dispuestos a cursar alguna oferta académica que posibilite los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC. Esto refleja la anuencia del cuerpo docente para adaptarse a los nuevos entornos educativos de manera eficiente y pertinente.

Los docentes que respondieron el cuestionario realizado indican en un 88,7% que los entornos virtuales posibilitan el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, justifican su respuesta con expresiones que se presentan en la tabla 3:

Tabla 3*Opinión de los docentes con respecto a los entornos virtuales*

-
- “Tienen opción (los estudiantes) de repetir la información, de buscar y ampliar su conocimiento, pues logran dirigir su interés, sin embargo, es necesario, enseñar la utilidad para aprender verdaderamente, porque si no se organiza las necesidades, este conocimiento queda superficialmente”.
 - “Si se utilizan con dominio y correctamente manejando las clases sincrónica y asincrónicas propician el aprendizaje significativo”.
 - “Los estudiantes en esta era digital están más familiarizados con la tecnología que los mismos docentes, es muy importante que la educación evolucione de acuerdo a todos estos cambios que vive la sociedad actual y que no permanezca anclada a técnicas de enseñanza tradicionalistas”.
 - “Hoy los jóvenes viven en una aldea global, donde la tecnología, juega un papel importante y el uso de estas es su fuerte. Para ellos es más atractivo aprender visualmente y utilizando e innovando la tecnología en diferentes áreas para aprender.”
 - “Los estudiantes cada vez más, están demandando tecnología, y el docente a través de estas herramientas pueden usar muchas técnicas creativas de mucho aprendizaje”.
 - “Permite al estudiante repasar temas por medio de los videos de las clases o la creación de los foros por ejemplo permite reflexionar algunos temas”.
 - “Los entornos virtuales hacen posible tener todo en un mismo lugar y eso beneficia tanto a los estudiantes como al cuerpo docente”.
 - “Son divertidos, interactivos y llaman la atención en los alumnos.”
 - “Los EVA son una opción más para desarrollar procesos educativos ya sea 100 a distancia o de manera bimodal. El aprendizaje del estudiante y del docente es posible siempre y cuando ambas partes asuman sus roles responsablemente.”
 - “Es la puerta de hoy, para el proceso de enseñanza aprendizaje”.
 - “Favorecen a los diferentes estilos de aprendizaje y la creatividad. También hacen que el aprendizaje en línea no sea repetitivo o monótono.”
 - “Entornos virtuales bien pedagógicamente bien diseñados efectivamente posibilitan el aprendizaje.”
 - “Muchos por horario laborales se les dificulta trasladarse, la virtualidad es una gran herramienta de acceso.”
 - “La tecnología facilita acceso a la comunicación.”
 - “Pues permite estar en contacto con la persona estudiante en distintos horarios, compartir materiales y demás.”
 - “Si hay organización y creatividad, las clases virtuales pueden bien quedarse para así formar una modalidad virtual- presencial. Es accesible, rápido y si se puede aprender de esta manera”
 - “Promueven el intercambio de información, inquietudes y fortalece la comunicación asertiva entre la comunidad educativa.”
 - “Posibilita el aprendizaje en la medida que no se conviertan en el fin mismo, sino que se utilicen como apoyo a la mediación pedagógica y permita el trabajo colaborativo crítico. Ofrezca la oportunidad de toma de decisiones, resolución de problemas, entre otros. Es decir, sea un recurso más que se utiliza en la mediación.”
-

De las respuestas obtenidas se puede observar que los docentes tienen claro que el uso de entornos de aprendizaje en sí, posibilitan el aprendizaje, siempre y cuando se tenga una adecuada mediación pedagógica que posibilite el trabajo

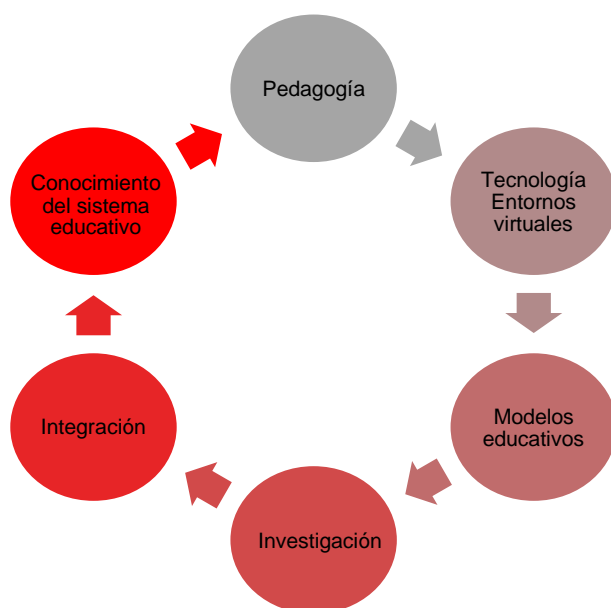
colaborativo, la creatividad, el pensamiento crítico; por medio del uso de recursos tecnológicos que cada vez utilizan más tanto los niños como los adolescentes.

Además, de que posibilita a las personas el acceso a la formación si así lo requieren por su desempeño laboral, a través de un acompañamiento sea sincrónica como asincrónicamente. De igual forma, señalan que le facilitan el desempeño del docente como el del estudiante.

Desde esta perspectiva, ambas poblaciones de informantes coinciden en la necesidad de formación docente en mediación en entornos virtuales. Desde la categoría de análisis de gestión académica, esta información es muy valiosa para ser considerada como eje temático en la estructura curricular por diseñar. Es un espacio de formación docente que en este momento está siendo de gran demanda y necesidad tanto a nivel país como internacionalmente.

Figura 11

Áreas disciplinares del énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales



En la figura anterior, se muestran las posibles áreas disciplinares que los entrevistados propusieron que deben permear la estructura curricular desde la

categoría de análisis de la gestión curricular. Estas áreas son las que guiaron el diseño modular de la maestría propuesta. Analizando las estructuras curriculares de la maestría en educación con énfasis en pedagogía universitaria y la maestría en educación con énfasis en el aprendizaje del inglés de la División de Educología, podemos establecer que efectivamente, estas áreas disciplinares facilitan el abordaje del objeto de estudio propuesto. Asimismo, permitió distribuir los contenidos requeridos para actualizar el plan de estudios ante las demandas de formación docente del siglo XXI.

Con relación al perfil de contratación para el docente que labore en la maestría propuesta sobre proceso de aprendizaje en entornos virtuales, los entrevistados sugirieron las siguientes habilidades y destrezas:

Figura 12

Habilidades y destrezas del facilitador que labore en la Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales



Los entrevistados señalan las competencias y habilidades anteriores como las características deseables que debe tener el docente que trabaje como facilitador en la maestría propuesta. Estas deben ser tomadas en cuenta desde la gestión curricular

como punto de referencia para la contratación del futuro cuerpo docente y la puesta en marcha de la estructura curricular diseñada.

En cuanto al perfil de ingreso a esta maestría, los entrevistados indicaron que sean personas que estén relacionadas con algún área educativa, que tengan formación en enseñanza, que posean dominio de herramientas tecnológicas y estén abiertos a abordar diversas metodologías. De acuerdo con las respuestas obtenidas por los participantes encuestados estos se encuentran laborando desde preescolar hasta el grado universitario como docentes titulados en educación, así como aquellos que trabajan en su área de especialización universitaria como, por ejemplo, trabajo social y gestión del desarrollo, psicología, investigación, lingüística aplicada, orientación, lengua inglesa, arte y comunicación visual, entre otros.

Sin embargo, dejan abierta la posibilidad de que la maestría pueda recibir participantes que no tengan ningún grado especializado en la enseñanza siempre y cuando se les pueda ofertar cursos de nivelación pedagógica dentro de los lineamientos curriculares que la Universidad Nacional determina.

Así lo indica el informante Y21 (entrevista, 2021) "...digamos que si el plan de estudios dice: la maestría dura año y medio pero dos años si la persona tiene que hacer nivelación. Eso permite un sí, hay planes de estudio con cursos nivelatorios".

Otro de los informantes identificado como J21 (entrevista, 2021) indica lo siguiente: "...Si la persona no tiene una formación a nivel pedagógico no va a entender muchos elementos pedagógicos. Se podría pensar en brindar una nivelación para todos esos profesionales que no tienen bases pedagógicas. Biólogos, matemáticos, químicos, doctores, artistas, etc".

Asimismo, este informante considera que en un mundo tan cambiante y dinámico como el de ahora, ya no se debe de pedir un título en una especialidad

específica, sino que ahora los profesionales se preparan en diversos campos laborales, se da una mayor diversificación. Sobre esta misma línea, el informante R21 (entrevista, 2021) menciona que:

Sería difícil empatar los procesos de aprendizaje de personas que no poseen conocimientos pedagógicos con los que, sí lo traen, pero se podría pensar en un ciclo introductorio, siempre y cuando las fechas de inicio, coincidan con las de la Universidad.

Como se puede observar en estos comentarios, el escenario ideal es que el interesado en cursar esta maestría debería poseer una formación pedagógica previa y certificada. No obstante, si no la tuviera, puede existir la posibilidad de crear un módulo nivelatorio pedagógico que brinde al maestrante la posibilidad de iniciar un proceso de formación democrática y sin rezago.

Continuando con la categoría de análisis de gestión administrativa, se les consultó a los participantes de la entrevista cuál sería la modalidad más apropiada para ofertar la maestría propuesta y todos coinciden en que se oferte de manera semi-presencial. En cuanto a la modalidad en la que quisieran recibir la maestría los docentes que respondieron el cuestionario, éstos indicaron en un 66% que consideran la opción virtual como la más adecuada, seguida de un 20,8% de forma bimodal, es decir, con sesiones presenciales y virtuales; mientras que un 11,3% considera que podría llevarla presencialmente. Siendo así, la oferta más atractiva la virtualidad y el modelo híbrido.

Probablemente, los docentes encuestados prefieran la modalidad virtual para un mejor uso efectivo del tiempo laboral y personal. Sin embargo, desde la gestión administrativa y desde las tendencias regionales y mundiales, la modalidad semi-

presencial permite un mayor contacto y acercamiento de los educandos a su proceso educativo sin desligarse de sus entornos sociales, familiares, laborales y académicos.

La modalidad semi-presencial permite que los participantes de esta maestría asistan a clases presenciales unas cuatro o cinco semanas en el trimestre y el resto del ciclo las semanas serían virtuales. Esta flexibilidad curricular permitiría que más personas que no se ubican en la cercanía geográfica de la Universidad Nacional, puedan tener acceso a un posgrado sin que esto implique que tenga que cambiar de domicilio o de realizar grandes gastos de traslado. Así lo indica el informante F21, “las propuestas que tiendan a la bimodalidad y virtualidad van a ser más atractivas para los estudiantes y muchos profesionales, hay un tema económico en traslado y gasto bastante fuerte” (entrevista, 2021).

La combinación de clases sincrónicas con las asincrónicas, facilitan la adaptación del estudiantado a sus necesidades personales y laborales y sobre todo se puede aplicar tanto un modelo pedagógico como un modelo instruccional que ejemplifique el énfasis de la maestría propuesta permitiendo un desempeño profesional, crítico y situado según las condiciones de cada institución educativa en la ejercen su profesión los docentes maestrantes.

En cuanto a la capacidad administrativa de la División de Educología para implementar una propuesta curricular como la planteada, se considera que si es posible ofertarla y darle seguimiento. Serviría como complemento a la línea de formación que trae el grado, en cuanto a las carreras en la enseñanza. Además, se puede visualizar como un complemento para la licenciatura en pedagogía con énfasis en didáctica que ya se tiene y complementarían la oferta de la maestría ya existente. Según el informante Y21,

este nuevo énfasis abre una posibilidad más que nos permite cubrir dos metas: robustecer el posgrado y fortalecer la vinculación con el grado dándole una línea de continuidad... no solo en línea de continuidad a los que están en nuestro grado sino a quienes pudieran venir de otras universidades o de otras titulaciones y quieran continuar en un posgrado en la Universidad Nacional (entrevista, 2021).

Por otro lado, es importante considerar cuáles son los requisitos que se han de cumplir dentro de las instancias universitarias costarricenses que posibiliten el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Primero, hay que detectar una necesidad en la formación docente que se requiera a nivel país. Luego, considerar si para solventar esa necesidad se puede diseñar una estructura curricular atractiva en términos académicos, económicos y profesionales. Por otra parte, hay que tomar en cuenta la capacidad administrativa y presupuestaria de la institución educativa que desea ofertarla, así como el perfil de contratación y distribución de la carga académica de quienes laborarían en esa maestría. Uno de los grandes retos detectados por los informantes entrevistados, es en cuanto a los tiempos de contratación de los docentes que laboran en los posgrados, ya que estos no coinciden con los tiempos de los cursos regulares de la Universidad Nacional. Entonces, muchos de esos docentes se ven perjudicados en cuanto a la carga laboral e ingreso salarial porque en algunos momentos del año, quedan sin nombramiento o con una carga laboral excesiva cuando coinciden los meses de clases entre los cursos regulares y los de los posgrados. (entrevistas, R21 y Y21, 2021)

Capítulo V

Conclusiones

Una vez analizados los resultados y con base en los objetivos propuestos y las categorías de análisis construidas, se pueden realizar las siguientes conclusiones:

Gestión académica

1. Desde la categoría de análisis de gestión académica y sus subcategorías formación y actualización docente, en coherencia con el primer objetivo específico propuesto para esta investigación; el cual se refiere a diagnosticar las necesidades de actualización que imperan en la formación de los docentes en ejercicio durante la pandemia particularmente en el área de mediación pedagógica para el aprendizaje en entornos virtuales. Se logra concluir que actualmente los docentes manejan herramientas digitales, pero no logran empatar la herramienta a un proceso de mediación pedagógica y se sienten un poco desorientados en el proceso educativo desde entornos virtuales. Ellos indican la necesidad de formación docente en áreas como: mediación pedagógica, recursos didácticos para la enseñanza a distancia y virtual, temas tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, estrategias y técnicas trabajo colaborativo docente, entre otras.
2. Además, existe una gran aceptación por parte de los docentes a integrarse a propuestas educativas de formación y actualización pedagógica en entornos virtuales de forma que respondan a los cambios mundiales, regionales y nacionales por lo vivido en la pandemia del COVID-19. Lo anterior refleja una

actitud muy consciente hacia la nueva realidad y sus demandas profesionales; así como, al desarrollo de competencias docentes de autoaprendizaje. De manera que se pueda responder a las exigencias del contexto educativo.

Gestión administrativa

1. Con respecto a la segunda categoría de análisis sobre la gestión administrativa y sus subcategorías requisitos, innovación educativa y liderazgo; en correspondencia con el objetivo dos sobre determinar los requerimientos que han de cumplirse dentro de las instancias universitarias que posibiliten el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de la mediación pedagógica en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales, existe una gran anuencia por parte de las autoridades de la unidad académica (DED) para crear una oferta educativa pertinente con la formación de docentes en entornos virtuales a través de una entrega bimodal.
2. La Universidad Nacional de Costa Rica cuenta con el personal académico, técnico y administrativo preparado para la sostenibilidad de un programa de posgrado que posibilite a los docentes su formación en mediación pedagógica virtual.

Gestión curricular

1. Con respecto a la categoría de análisis en gestión curricular y sus subcategorías pertinencia, factibilidad, flexibilidad y considerando el tercer objetivo propuesto de la investigación con respecto a analizar la pertinencia y

factibilidad para el desarrollo de una maestría profesional con énfasis en los procesos de aprendizaje para entornos virtuales que posibiliten la actualización de los docentes en la mediación pedagógica para el ejercicio tanto de primaria, secundaria y educación superior.

2. Es necesario fortalecer dentro de la propuesta curricular para entornos virtuales, el trabajo independiente de auto aprendizaje y colaborativo tanto con pares como con docentes y especialistas.
3. Dentro de la propuesta, se debe dar una mayor flexibilización por medio de sesiones sincrónicas y asincrónicas de forma que posibilite, al estudiantado la aplicación de conocimientos de una forma crítica, creativa y activa que potencie las habilidades y destrezas para su desempeño profesional.
4. Se determina que la oferta curricular por módulos permite una entrega de la docencia con mayor flexibilidad e integración interdisciplinaria. Siendo una propuesta que se diferencie en la innovación y se logre adaptar a las demandas del modelo por competencias y del contexto.

Capítulo VI

Recomendaciones, limitaciones y alcances

Recomendaciones:

Entre las recomendaciones se sugiere:

1. Realizar un estudio con más representantes del Ministerio de Educación Pública del país para conocer el interés real a nivel nacional de una línea de formación docente en procesos de aprendizaje en entornos virtuales.
2. Planear la estructura curricular con visión prospectiva con el fin de promover esta maestría a nivel nacional e internacional de forma que cumpla con la internacionalización que demanda los organismos externos.
3. Crear una comisión a nivel de Maestría en Educación de la División de Educología que vele por la evaluación y el mejoramiento de la propuesta curricular presente.
4. Instar a la Unidad Académica correspondiente a renovar sus programas y crear otros para fomentar las habilidades que requiere el mundo actual, principalmente la autogestión, la autoconciencia y la creatividad.

Limitaciones

Principalmente nos afectó la situación de pandemia para lograr una mayor recolección de datos y realizar más entrevistas, así como visitas de campo y utilizar otros instrumentos que permitan una mayor cobertura de las necesidades planteadas por los docentes.

Alcances

Con esta investigación pretendemos que la comunidad docente a nivel del país tenga una opción más en cuanto a la preparación de profesionales en educación, capaces de complementar su mediación pedagógica a través de entornos virtuales de manera significativa y efectiva tanto para educación a distancia como educación virtual.

Capítulo VII

Diseño de la propuesta



CAMPUS OMAR DENGO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROCESOS DE
APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES
(MEPAEV)
PROPUESTA ESTRUCTURA CURRICULAR

Elaborado por:
M. Ed. Cristina Calderón Mejías
M. Ed. Giannina Seravalli Monge

Diciembre, 2021

TABLA DE CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

Capítulo VII	67
Portada de la propuesta	671
TABLA DE CONTENIDOS DE LA PROPUESTA	69
INFORMACIÓN GENERAL	725
Maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales	74
Presentación	74
1. Justificación	77
Principios Epistémicos	79
Flexibilidad Curricular	81
Internacionalización	82
Modalidad de entrega de la docencia.....	84
Coherencia con la línea curricular de Educología.....	85
1.1. Dimensión externa	87
1.1.1 Tendencias nacionales, regionales y mundiales de desarrollo en el campo de la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.	87
1.1.2 Tendencias Internacionales	95
1.1.2.1 A nivel mundial.	95
1.1.2.2 A nivel regional.....	98
Tendencias internacionales en la formación virtual.	98
Tendencias nacionales en formación virtual.....	107
Identificación del aporte particular del posgrado	108
1.1.2.3 Ofertas curriculares similares existentes en otras universidades	109
1.1.2.4 Población meta para la oferta académica.....	114
Características de la carrera para cubrir las necesidades de la población meta.....	115
1.2 Dimensión interna	116
1.2.1. Identificación y caracterización de los actores e instancias participantes	117
1.2.2 Relación que se establece entre la misión, visión institucional y la misión, visión y los objetivos de la División de Educología.	118
Misión, visión y objetivos estratégicos de la División de Educología	120
Objetivos estratégicos:	122
1.2.3. Madurez académica de los actores e instancias participantes en el desarrollo disciplinar	123

1.2.4 Actividades académicas relacionadas con el área de estudio	131
1.3 Dimensión administrativa	133
1.3.1. Administración curricular de la carrera	133
1.3.2. Capacidad instalada	134
1.3.3 Recursos tecnológicos: acceso a computadoras para uso del personal académico, PC para uso del estudiantado, Laboratorios institucionales, Plataforma de Aula Virtual.	136
1.3.4 Recursos Bibliográficos Físicos y Digitales: Base de Datos institucionales, Centro de Recursos Universidad Nacional, Bibliotecas Especializadas, Repositorios.	137
1.3.4.1 Recursos Humanos	139
Perfil del personal docente	142
2. Fundamentación	144
2.1 Objeto de estudio y finalidad del conocimiento	144
2.2. Áreas disciplinarias	150
2.2.1 Áreas disciplinarias de la Pedagogía.....	150
2.2.2 Área disciplinaria de Investigación Educativa	151
2.2.3 Área disciplinaria de Praxis Pedagógica.....	151
2.2.4 Área disciplinaria de Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales.....	152
2.2.5. Área disciplinaria del uso de las TIC en educación.....	153
2.3 Ejes curriculares.....	156
2.4 Ejes Transversales Institucionales	159
2.5 Estrategia metodológica, pedagógica y evaluativa	162
2.5.1 Enfoque metodológico	162
2.5.2 Modalidad de entrega de la docencia	164
2.5.3 Proceso de investigación en la Maestría.	165
2.5.3.1 Principios pedagógicos. Relación de los principios pedagógicos del plan con el modelo pedagógico de la UNA	167
2.5.3.1.1 Principios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	169
Relación de la evaluación con el modelo pedagógico institucional	169
2.5.3.1.2 Evaluación del plan de estudios	170
3. Perfil de la Persona Graduada	173
3.1 Perfil Ocupacional: Las personas graduadas de este plan de estudio tendrán el siguiente perfil ocupacional.	173
Nota: adaptado de la MEPU, 2016.	173
3.2 Perfil Profesional del graduado	174
4. Objetivos del Plan de Estudios.....	175
4.1. Objetivo General:	175

Formar profesionales en el campo de la mediación pedagógica en entornos virtuales, con habilidades y capacidades para analizar con sentido crítico, dialéctico y dialógico la praxis pedagógica en los distintos contextos educativos, tomando como punto de partida el reconocimiento de su complejidad, el carácter multi e interdisciplinario de la pedagogía, y el potencial de la investigación en la transformación de los procesos y dinámicas de las comunidades educativas.	175
4.2. Objetivos Específicos	175
5. Metas de Formación	176
6. Aprobación de los Módulos y Permanencia del Estudiante en el Programa	177
7. Estructura Curricular	178
7.1 Modalidad de la estructura curricular	180
7.2 Esquematización de los módulos	185
8. DESCRIPTORES DE LOS MÓDULOS	192
9. CURSOS OPTATIVOS	248
10. Requisitos y Correquisitos	269
11. Requisitos de Ingreso	270
12. Requisitos de Graduación	271
13. Grado y Título a otorgar	272
14. Jornadas Académicas para la Ejecución del Plan de Estudios	272
15. Referencias	273
Anexos	274

INFORMACIÓN GENERAL

- Institución:** Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Teléfono 2277 3362 / 2277 3687
Apartado 86-3000 Heredia, Costa Rica
- Nombre del plan de estudios:** Maestría en Educación con énfasis en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales. (MEPAEV)
- Grado académico:** Maestría
- Modalidad:** Profesional/ Semipresencial con apoyo virtual
- Población Meta:** Profesionales de todas las áreas educativas del país que se encuentren en procesos de enseñanza de acuerdo con su área de especialización que estén interesados en formarse como profesionales en el desarrollo de la mediación pedagógica en entornos virtuales.
- Requisitos de ingreso:**
- Bachillerato Universitario; preferiblemente Licenciatura Universitaria.

- Certificación de dominio instrumental de una lengua extranjera diferente a la materna. Este certificado deberá ser emitido por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional (UNA) o bien por las instancias competentes de otras instituciones nacionales de educación superior universitaria, o alguna otra instancia que emita certificación internacional de dominio del idioma.
- Presentación de otros documentos establecidos en el plan de estudios: Curriculum Vitae, certificación de conocimientos básicos el manejo de herramientas tecnológicas.
- Cumplimiento del procedimiento administrativo definido por el Comité de Gestión Académica de la Maestría.

Duración: 18 meses (5 trimestres de 12 semanas)

Nombre del título que otorga: Magister en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Número total de créditos: 66

Maestría en educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales

Presentación

La propuesta del plan de estudios de la Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales (MEPAEV) es el resultado del trabajo final de graduación para el Doctorado en Desarrollo Curricular de La Universidad Interdisciplinaria Pedagógica del Estado de Michoacán (UNIPEM) en Morelia; Michoacán, México. Dicha propuesta se realizó considerando el contexto educativo de Costa Rica a través de la Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y su División de Educología como unidad encargada de la formación de docentes en educación media a nivel del país desde la Universidad Nacional.

La nueva oferta curricular se elaboró a través de un diseño participativo, transparente, dialógico y colaborativo, inspirado en el propósito mayor de impulsar transformaciones en la formación y en la praxis pedagógica de los profesionales que se desempeñan en el campo de la docencia. Este proceso se desarrolló en dos etapas: la primera que constó de la investigación de campo y la segunda donde se construyó la propuesta de la estructura curricular con los referentes conceptuales y epistemológicos, así como la malla y descripción curricular de los cursos. En ambas etapas se contó con la revisión de especialistas en diseño curricular del Centro Educativo UNIPEM.

Para la construcción de la propuesta curricular, se delimitaron las orientaciones curriculares del nuevo plan de estudios partir de la sistematización

de los principales hallazgos del informe de investigación elaborado por las doctorantes, los informes de evaluación de los posgrados de la Universidad Nacional (UNA), los informes de autoevaluación de la Maestría en Educación de la UNA, los planes de mejoramiento, así como de las investigaciones realizadas en los últimos años por estudiantes de la Maestría; que apuntaban precisamente a una revisión crítica del programa, de sus fundamentos curriculares y su coherencia teórica, epistemológica y metodológica.

También se tomó como punto de partida la experiencia lograda con el rediseño del plan de estudios de la Maestría en Educación con Énfasis en Aprendizaje del Inglés. Posteriormente se direccionó la investigación explícitamente al énfasis de los procesos de aprendizaje en entornos virtuales; por lo cual se investigó sobre nuevas tendencias y necesidades a nivel internacional y a nivel nacional.

De esta forma, se procedió a elaborar un documento con la propuesta para el nuevo plan de estudios de la Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales, la cual incluyó modificaciones significativas en aspectos curriculares, teóricos, epistemológicos y metodológicos definidos en la primera etapa. Asimismo, se recolectó información a través de consultas y entrevistas a personas graduadas, personal docente, gestores académicos y empleadores.

La muestra de consulta eran sujetos que pertenecen al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y a algunos docentes en servicio de América Latina, con el objetivo de democratizar la construcción curricular, recabar información de primera

mano de los distintos actores del currículum, valorizar y potenciar las experiencias vividas por las personas vinculadas a la Maestría desde distintos escenarios y roles, y en definitiva, para obtener los insumos pertinentes que orientaron el diseño del plan de estudios. Para este fin se elaboraron instrumentos de consulta los cuales se validaron con expertos en el área curricular, tecnológica-educativa y administrativa.

Una vez finalizada la propuesta de rediseño del plan de estudios para la Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales, se realizó una revisión por parte de expertos en diseño curricular del Centro Educativo UNIPEM con el fin de evaluar la propuesta y realizarle mejoras.

Finalmente, se abocó a la integración de los hallazgos, recomendaciones y propuestas, que permitió afinar la versión final del plan de estudios, en términos de sus principios epistemológicos y pedagógicos, su estructura curricular y su metodología.

1. Justificación

La Maestría en Educación de la División de Educología del CIDE cuenta con una trayectoria de 21 años formando profesionales a nivel de posgrado, en cuatro áreas: Aprendizaje del Inglés, Enseñanza del Español como Segunda Lengua, Orientación para la Vida Estudiantil y Docencia Universitaria.

Actualmente, existen una serie de estudios profundos y suficientemente fundamentados como los realizados por Ramírez, Quesada & Vargas (2021) que muestran la necesidad de formar y actualizar a profesionales en servicio para desarrollar una mediación pedagógica efectiva a través del uso de entornos virtuales.

Lo que se venía haciendo con respecto a la capacitación de docentes en el uso de herramientas tecnológicas, se convirtió de la noche a la mañana en una necesidad en la formación de los educadores de todos los niveles escolares. El advenimiento de la pandemia del COVID-19 reveló una gran debilidad en la formación docente en cuanto al diseño de la mediación pedagógica en entornos virtuales. Así consta en la página del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) en donde se indica que, de los casi 87 000 docentes, el MEP capacitó a más de 20 mil de ellos en temas como tecnologías móviles, tecnologías y aprendizaje inclusivo, proyectos digitales, recursos didácticos digitales, plataforma TEAMS, paquete Office 365 y otros con el fin de enfrentar las nuevas demandas de la educación a distancia. Esto no quiere decir que los 67 000 docentes restantes ya poseían la competencia tecnológica para la mediación virtual de sus cursos (Díaz, 2020).

La realidad vivida por los docentes en servicio a nivel local y mundial propicia la apertura de ofertas educativas que velen por la formación profesional en campos de alta demanda y necesidad, como lo es el manejo de herramientas tecnológicas desde una perspectiva pedagógica.

La UNESCO (2020) a través de la iniciativa Coalición Mundial para la Educación lanzó una campaña mundial para proteger el derecho a la educación durante la interrupción por la pandemia COVID-19 y durante el retorno seguro. Según cifras de dicha organización, para finales de marzo 2020 cerca del 84% mundial de los alumnos matriculados tenía alguna afectación, y se contaban 163 países que habían cesado la educación presencial o interrumpido el ciclo educativo. La docencia se transformó en educación a distancia mediada por las Guías de Trabajo Autónomo (GTA). Este modelo de educación a distancia fomenta una instrucción muy dirigida (conductista) y con poco espacio para el aprendizaje socio-constructivista propuesto por la política curricular y educativa vigente en el país.

Se analizaron las nuevas realidades históricas, sociales, tecnológicas, culturales, económicas regionales y globales, donde se debe responder con rigurosidad, pertinencia y excelencia a la formación de profesionales críticos y transformadores en educación con el fin de definir un objeto de estudio claro para esta propuesta curricular.

Los principios epistémicos que rigen la Maestría en Educación vigente en la cual se basa la maestría propuesta, se encuentran los siguientes:

Principios Epistémicos

Si bien los informes de autoevaluación de la Maestría en Educación (2007 y 2015) no han analizado a fondo los aspectos propios de la fundamentación curricular del plan de estudios, en el año 2013 una investigación realizada en el marco de los trabajos finales de graduación del posgrado denominada *La construcción cultural del currículo: un análisis del Plan de Estudios de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la División de Educología del CIDE, desde una perspectiva crítica latinoamericana*, evidenció una serie de aspectos que se consideran necesarios atender en un nuevo diseño, de manera que se recupere y fortalezca la orientación pedagógica y, al mismo tiempo, zanjar algunas contradicciones epistemológicas que actualmente limitan o dificultan la comprensión del objeto de estudio y un desarrollo curricular mucho más afín a las líneas que históricamente ha asumido la División de Educología.

La investigación a la que se hace referencia analizó los documentos (1998 y 2009) del plan de estudios de la Maestría particularmente en su énfasis de Docencia Universitaria, y determinó ambigüedades en su planteamiento y debilidades de su estructura formal, que repercuten en una débil “reflexión y justificación sobre la naturaleza filosófica, pedagógica y epistemológica desde la cual se pensó y elaboró el diseño curricular” (Mora, 2014, pp. 62-63).

Uno de los hallazgos de la investigación señalada, apuntó que entre las versiones del plan de estudios de 1998 y 2009, la pedagogía se diluyó progresivamente, pese a que la intencionalidad original, tal y como dan testimonio algunos de los autores del primer plan de estudios, era fortalecer la formación del

personal docentes universitario desde una perspectiva pedagógica. En su lugar, señala el informe de investigación, predomina el enfoque de las ciencias de la educación, y una visión del posgrado como propuesta de *formación y capacitación de recursos humanos*, enfoque que dista de la tradición humanista y las perspectivas pedagógicas críticas en torno a las cuales trabaja la División de Educología.

En un esfuerzo de síntesis de los hallazgos de dicho estudio, y de identificación de cuestiones medulares para el diseño curricular de la nueva propuesta, se destacan tres aspectos:

- a. La necesidad de definir una fundamentación sólida en términos epistémicos, e incluso filosóficos, reivindicando el lugar central de la pedagogía en la comprensión e interpretación del fenómeno educativo, y por supuesto, como eje de la formación de los y las educadores.
- b. Construir con mayor precisión el objeto de estudio de la Maestría en Educación, y la forma en que este sería abordado y expresado desde sus diferentes énfasis, tomando en cuenta para ello las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en las que hoy tienen lugar los procesos educativos y las prácticas docentes.
- c. Establecer definiciones respecto del modelo pedagógico en el que se inscribe la propuesta formativa del posgrado, y lo que esto implica en términos metodológicos, investigativos y éticos, en todas aquellas experiencias que el plan de estudios propicia para docentes y estudiantes.

Flexibilidad Curricular

Una de las características más sobresalientes del diseño de los programas de estudio en la actualidad está vinculada con la flexibilidad curricular, es decir, la posibilidad de ofrecer al estudiantado una modalidad caracterizada por espacios de formación que combinen la virtualidad y la presencialidad, favoreciendo el dinamismo en la entrega de la docencia e intercambio de aprendizajes, la vinculación con otras ofertas académicas similares y la movilidad estudiantil. Estos aspectos permiten que el plan de estudios responda con mayor pertinencia a las demandas de la educación y la sociedad en su conjunto.

Entre los aspectos que destacan de los estudios de autoevaluación y otros insumos de carácter diagnóstico, sobresalen las siguientes observaciones:

- a. Dosificar la carga académica mediante el diseño del Plan de Estudios en módulos trimestrales, para que el estudiantado concluya en menos de dos años, dado que la experiencia de gestión académica evidencia que la población estudiantil que recibe el posgrado está conformada fundamentalmente por personas trabajadoras de tiempo completo en su jornada laboral, de acuerdo con su campo de especialización o en el campo de la educación.
- b. Ofrecer cursos de actualización, talleres y seminarios que permitan a estudiantes activos, egresados y población interesada en el programa, ampliar sus conocimientos en educación y pedagogía.
- c. Diseñar el Plan de Estudios para que el estudiantado inicie el trabajo final de graduación desde el primer trimestre.

- d. Facilitar el reconocimiento y equiparación de cursos, así como la experiencia académica previa, de manera ágil y sencilla.
- e. Fortalecer el componente de investigación en el Plan de Estudios, para profundizar en la experiencia práctica, en el campo de la investigación educativa.
- f. Robustecer las experiencias de intercambio y movilidad académicas existentes y promover otras, de manera que se desarrollen experiencias de aprendizaje más dinámicas y se favorezca la conformación de redes de trabajo interuniversitarias.
- g. Facilitar espacios de aprendizaje interactivos con soporte de plataformas tecnológicas y redes de información para el personal docente y estudiantes del posgrado.

Internacionalización

Los distintos informes de autoevaluación de los posgrados de la UNA (2007) y de la ME (2015) coinciden en señalar como un foco de atención persistente del posgrado la necesidad de articular con mayor coherencia, equilibrio y pertinencia una política de internacionalización que atienda no sólo la captación de recursos económicos por medio del Programa de Intercambio existente (cuyo énfasis es la atracción de estudiantes estadounidenses para vender servicios educativos en la enseñanza del español como segunda lengua), sino que además, promueva de manera integral el desarrollo y movilidad del estudiantado y de docentes en términos de su proyección académica.

En este sentido, figuras como las pasantías de estudiantes y profesores; los talleres de especialización y formación continua a cargo de profesionales extranjeros; los seminarios y encuentros temáticos con especialistas de la educación de universidades amigas; requieren ser consolidadas y proveerles de mecanismos adecuados de financiamiento. En este aspecto, los informes de autoevaluación proponen que se explore la posibilidad de constituir un fondo específico para tal efecto, que se nutra de la oferta de cursos a otras instancias dentro y fuera de la UNA, lo mismo que la gestión de recursos de la cooperación internacional.

Esta es una situación que, de cara al diseño del nuevo plan de estudios, debe ser considerada como una prioridad: se requiere que la Maestría en Educación con énfasis en procesos de aprendizaje en entornos virtuales construya vínculos sólidos y acuerdos estratégicos con otras universidades y centros de investigación, especialmente latinoamericanos, bajo las perspectivas de cooperación, reciprocidad y complementariedad, de manera tal que sea posible emprender proyectos de distinta naturaleza -docencia, investigación, extensión, producción editorial- que enriquezcan las perspectivas pedagógicas y las líneas de investigación del posgrado y desarrolle su perfil profesional en el tanto se fortalezcan las actitudes que le permitan al futuro graduado(a) trabajar en un mundo internacionalizado. Un desafío para esta nueva propuesta es ampliar las vinculaciones y convenios con universidades latinoamericanas y caribeñas, que le permitan acercarse más a sus contextos y realidades educativas más inmediatas en términos regionales.

Modalidad de entrega de la docencia

Lo vertiginoso del avance en el campo de las tecnologías emergentes en la vida de la mayoría de las personas y; especialmente su impacto en las formas de promoción de aprendizajes formales obliga a la revisión en profundidad de las modalidades de entrega de la docencia empleados en la Maestría en Educación existente de manera que respondan con principios de mayor versatilidad, accesibilidad y diversidad, sin perder la profundidad y significatividad de los aprendizajes. Entre los rasgos que sobresalen emergen los siguientes:

- a. Incorporar elementos de la educación en línea en los cursos, de manera que se potencien aprendizajes no limitados a espacios físicos temporales.
- b. Favorecer los aprendizajes colaborativos y cooperativos mediante tecnologías, de manera que se potencien las redes y la construcción colectiva del conocimiento, así como los procesos de autorregulación personales y grupales.
- c. Favorecer experiencias de aprendizaje que permitan pasar de formas de entrega de la docencia caracterizadas por la enseñanza frontal y unidireccional, a otras, más dinámicas y participativas.
- d. Definir una estrategia metodológica y evaluativa del plan de estudios, que permita adaptar diferentes tecnologías emergentes a los propósitos de formación de la maestría.
- e. Integrar los distintos ejes temáticos de los cursos en trabajos que impliquen incorporación de las tecnologías.

- f. Ofrecer el plan de estudios de la maestría en distintas modalidades (bimodal, semipresencial con apoyo virtual, virtual), de acuerdo con la población meta y sus particularidades.

Coherencia con la línea curricular de Educología

Es fundamental que la MEPAEV esté vinculada estrechamente con la línea curricular de la División de Educología, especialmente en cuanto a los procesos de investigación impulsados en los cursos a nivel de bachillerato, la Licenciatura en Pedagogía y los propios del posgrado. Por ello, se hace necesario atender con claridad y robustez los siguientes aspectos:

- a. Definir con claridad las líneas de investigación de la ME en concordancia con las de la Unidad Académica, de manera que se potencien los procesos de asesoría demandados por el estudiantado, con la profundidad y orientación propias de cuerpos académicos experimentados y consolidados en campos específicos.
- b. Facilitar a los y las estudiantes líneas de investigación que contribuyan al planteamiento de procesos indagatorios a partir de hallazgos, metodologías y teorías con niveles de experiencias previas maduras.
- c. Favorecer el desarrollo de competencias investigativas del estudiantado de manera progresiva y articulada, desde el bachillerato, la licenciatura y la Maestría.

- d. Revisar la coherencia de las modalidades de trabajos finales de graduación de la Maestría, en relación con las modalidades aprobadas por la División de Educología.

Para que la MEPAEV responda de forma pertinente y oportuna a las características del contexto social y a las necesidades de formación del profesorado universitario, se requiere un nuevo diseño del plan de estudios, que considere los elementos anteriormente expuestos y que fortalezca el camino recorrido en más de dos décadas.

En consecuencia, con lo señalado, el presente plan de estudio pretende aportar en la formación de profesionales en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales que respondan de manera académicamente robusta, y socialmente pertinente, en los siguientes ámbitos:

- a. El desarrollo de herramientas teórico-prácticas que orienten la problematización y acción contextualizada de la mediación académica en perspectiva crítica, rigurosa, creativa y transformadora.
- b. El fomento de la investigación como proceso reflexivo y transformador de la propia práctica pedagógica.
- c. El análisis crítico de las relaciones entre educación, pedagogía y tecnologías con el propósito de contextualizar experiencias de mediación tecnológico-pedagógica en los entornos educativos de aprendizaje emergentes.

- d. El desarrollo de herramientas que faciliten la problematización e intervención crítica, creativa e innovadora de procesos de planificación y gestión curricular.
- e. La profundización en el sentido ético, inclusivo y transformador del desarrollo profesional como ejercicio ciudadano.

De tal forma que se acentúe en el ejercicio de la docencia centrada en la reflexión y teorización sistemática inter y multidisciplinaria de los contextos de enseñanza y aprendizaje, en perspectiva tecnológica, crítica, compleja, inclusiva y en diálogo democrático en los distintos ámbitos educativos emergentes.

1.1. Dimensión externa

1.1.1 Tendencias nacionales, regionales y mundiales de desarrollo en el campo de la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

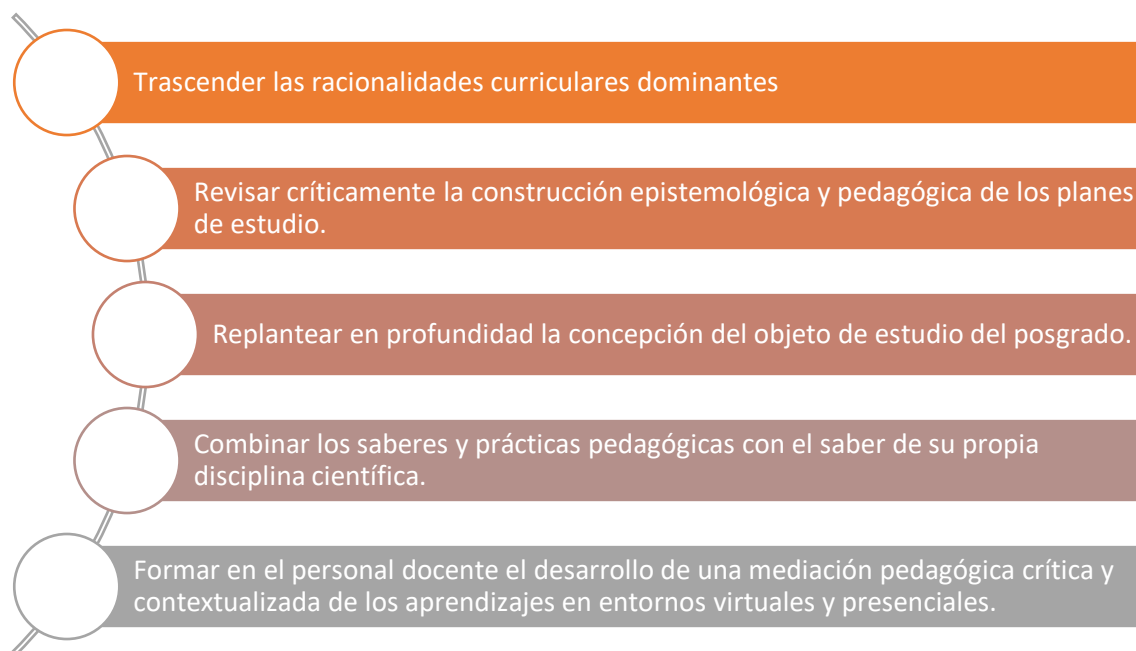
El nuevo diseño del plan de estudios de la MEPAEV responde a las tendencias internacionales y nacionales de formación pedagógica de docentes en el campo de la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales; así como a la flexibilidad curricular como respuesta pertinente frente a las necesidades y demandas de la población estudiantil y mundial para compaginar sus labores profesionales con el tiempo requerido para fortalecer su formación académica. Además, reconoce nuevos escenarios y contextos, así como métodos y enfoques emergentes para la enseñanza y aprendizaje vinculados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Se profundiza también en la adaptación, diseño y elaboración de recursos educativos tradicionales y digitales de manera innovadora.

Así pues, el diseño de la nueva propuesta responde a las tendencias mundiales, regionales y nacionales de formación pedagógica de docentes en el campo de la mediación pedagógica en entornos virtuales, especialmente en lo relacionado con la flexibilidad curricular como respuesta pertinente frente las necesidades y demandas de la población estudiantil para compaginar sus labores profesionales con el tiempo requerido para fortalecer su formación académica. Además, reconoce los nuevos escenarios y contextos en los que hoy se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las transformaciones en las modalidades de entrega de la docencia; y la influencia de las tecnologías emergentes en la educación; todo esto teniendo la pedagogía y el pensamiento crítico y transformador como referentes principales de la oferta académica.

A partir del análisis de los hallazgos de investigaciones recientes generadas en el contexto regional y nacional (Guzmán y Pinto, 2004; Pinto, 2008 y 2012; Becerra y Moya, 2009; Mora, 2014; Jiménez y Mora, 2014a y 2014b), así como los aportes de algunos autores clásicos del ámbito académico internacional (Fainholc, 2003; Schulman, 2005), es posible identificar cinco desafíos para la formación de docentes universitarios en Costa Rica y América Latina, a los cuales el posgrado procura responder con el nuevo plan de estudios:

Figura 13

Desafíos para la formación docente



a) *Trascender las racionalidades curriculares dominantes* en los sistemas educativos nacionales y regionales, fuertemente instrumentales, y que resultan decisivas para la reproducción de los valores, actitudes y saberes afines al modelo económico, político y cultural hegemónico (Pinto, 2008). En tal sentido, resulta indispensable desarrollar, por un lado, nuevas dinámicas y prácticas pedagógicas en las aulas durante la formación del personal docente; prácticas y dinámicas que enfatizan “la construcción y reelaboración de los conceptos”, la resolución de problemas, la observación, la investigación acción, los aprendizajes cooperativos, la capacidad de argumentación y los estilos pedagógicos democráticos y liberadores (Becerra y Moya, 2009).

b) Revisar críticamente la construcción epistemológica y pedagógica de los planes de estudio, afines a los marcos tradicionales (instrumentales) de elaboración y producción del currículo (Guzmán y Pinto, 2004), propios de una concepción de la docencia más interesada por el dominio de unas ciertas técnicas de comunicación, estrategias didácticas y procesos curriculares (saberes instrumentales docentes), que por el desarrollo de un pensamiento crítico sobre el por qué, para qué y cómo del propio quehacer pedagógico. Es decir, se trata de optar por una fundamentación desde la pedagogía -crítica y transformativa- del fenómeno educativo, que dé cuenta de las dimensiones éticas y estéticas que configuran el acto docente, de la complejidad y diversidad de lo humano, y de los entornos sociales, económicos y culturales de nuestro tiempo, caracterizados por el predominio de violentas formas de desigualdad y de exclusión.

c) Replantear en profundidad la concepción del objeto de estudio del posgrado, de manera tal que se aborde la pedagogía universitaria como un problema ético, a saber, “como una situación en la que la alteridad, el otro, es inclusive más importante que uno mismo” (Mora, 2014, p. 75). La pedagogía así entendida, y su consecuente praxis docente, se orienta hacia una dimensión humanística que se configura, por un lado, desde referentes filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, éticos y estéticos congruentes con el enfoque crítico de la formación al que se hizo referencia; y por el otro, desde la incorporación efectiva en el currículo de espacios críticos y reflexivos que le permitan al estudiantado construir concepciones renovadas sobre lo que implica la docencia, no solo como ejercicio profesional, sino como acción humanizadora en un sentido amplio.

d) Formar en el personal docente universitario la capacidad de combinar los saberes y prácticas pedagógicas, con el saber de su propia disciplina científica, para producir un nuevo conocimiento pedagógico del saber disciplinario. Ese conocimiento pedagógico del saber disciplinario es el que identifica los cuerpos de conocimientos necesarios para la enseñanza, puesto que representa la amalgama entre el contenido y la didáctica por la que se “llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005, p. 8).

Para Shulman (2005,) esta es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo, pues constituye una esfera exclusiva de los profesionales de la educación, es decir, su propia forma especial de comprensión profesional. De ahí que la maestría y los programas de formación en docencia universitaria, deben enfatizar en la reflexión permanente sobre el posicionamiento teórico-metodológico del docente universitario en su saber disciplinar y especialmente pedagógico, en su función de educador y formador de personas (profesionales).

e) Formar en el personal docente las capacidades para el desarrollo de una mediación pedagógica crítica y contextualizada de los aprendizajes en entornos virtuales y presenciales. Si bien la Maestría en Educación fue diseñada en la década de 1990 bajo una modalidad presencial, esto no ha sido obstáculo para que en los últimos años las y los docentes incorporen un componente virtual en su mediación pedagógica, haciendo uso para ello del aula virtual de la UNA o de

otras herramientas en línea. Lo mismo ocurre en las ofertas similares a la ME que se ofrecen a nivel latinoamericano.

En este sentido, la realidad misma y el ritmo de los cambios socioculturales han operado transformaciones en la gestión del currículo desde las aulas. Es así que como lecciones de alcance general, identificamos dos: a) la importancia de mantener procesos de actualización para la integración apropiada de tecnologías en el ámbito educativo, que vinculen la teoría y la práctica, y estructuren procesos de mediación pedagógica donde se favorezcan las relaciones y las búsquedas de personas que aprenden consciente y contextualizadamente, en situaciones individualizadas y sociales de aprendizaje (Fainholc, 2003); y b) la necesidad de impulsar la utilización crítica y oportuna de las tecnologías con las que cuentan la mayor parte del estudiantado universitario actual, en todos aquellos espacios de formación y aprendizaje que brindan un modelaje sobre cómo deberán desempeñarse en el quehacer docente universitario, especialmente en los espacios y contextos de enseñanza y de aprendizaje emergentes.

A la luz de lo descrito anteriormente y que rige para la Maestría en Educación, consideramos que el modelo educativo propuesto debe considerar las siguientes posturas y fundamentos:

a) En el plano ontológico: Hay que considerar que la realidad está sujeta a los procesos socio-históricos, afectivos y políticos de nuestra sociedad costarricense, por lo que se consideran las múltiples realidades plurales y holísticas de los diferentes contextos, particularmente de los encontrados durante este proceso de pandemia; por lo que desde esta perspectiva el estudiante ha de ser un investigador de su quehacer para construir creativamente propuestas que ayuden a la

comprensión del conocimiento que subyace en el ámbito educativo a fin de explicar la realidad en los procesos de aprendizaje a partir de su área disciplinar, de forma que su quehacer pedagógico considere a él mismo como un ser humano único, solidario, creativo, dispuesto a descubrir y transformar su entorno y el de sus estudiantes.

b) En el plano antropológico: Entendido como la explicación y comprensión de la heterogeneidad y la relatividad de los diferentes contextos a fin de que el estudiante pueda aprender y desarrollar una visión más transformadora e incluyente, partiendo de su progreso en el ámbito psicológico, el entorno ecológico, político e ideológico en que se ha sustentado a lo largo de la vida para reconocer los derechos de todo ser humano sin importar credo o sexualidad; potenciando la autonomía y la tolerancia de toda forma de vida de manera que pueda evidenciarlo y transformar su realidad pedagógica, tanto de sus estudiantes como con la comunidad educativa en la que se desempeñe.

c) En el plano sociológico: Se pretende que cada estudiante de este posgrado pueda describir, explicar o predecir el comportamiento de la sociedad en la que se ha de desenvolver como profesional, para que justifique su actuar dentro del contexto en que ha de desempeñarse y contribuir de una forma pertinente y adecuada en la toma de decisiones que favorezca al bien social. Un estudiante comprometido con su entorno, con su cultura, con la ecopedagogía, con los cambios sociales particularmente al incorporar dentro de sus prácticas el entorno virtual considerando para ello los recursos y herramientas que esta potencia.

d) En el plano axiológico: Se entiende este fundamento como la reflexión sobre la naturaleza, pertinencia e inclusión de los valores que posibiliten una convivencia

sana tanto a nivel personal, así como familiar, grupal y social; los cuales ayudan a la toma de decisiones. Dentro de este eje se visualiza un estudiante con valores como la solidaridad, el respeto, la integridad, entre otros; que guíen, conduzcan y orienten al sujeto hacia una meta determinada que potencie sus habilidades para una plena realización humana, que conozca sobre la pedagogía de la alteridad.

e) En el plano epistemológico: Desde esta disciplina se estudia cómo se genera y se valida el conocimiento de las ciencias. Su función es analizar los preceptos que se emplean para justificar los datos científicos, considerando los factores sociales, psicológicos y hasta históricos que entran en juego. Con esta perspectiva, el estudiante debe considerar al conocimiento como herramienta transformadora del entorno con la inclusión de la tecnología como un medio y no como un fin en sí misma. Por lo que ha de fundamentarse no solamente en su conocimiento disciplinar, sino que, además pueda comprender la utilidad que el entorno virtual posee sobre la potenciación del conocimiento sin deshumanizar la enseñanza a través de los medios computacionales.

f) En el plano psicológico: Esta disciplina se encarga de estudiar científicamente la conducta humana y los procesos mentales con el fin de entender mejor nuestra conducta y proporcionar herramientas para mejorar el bienestar de cada individuo. Se busca que el estudiante desarrolle su inteligencia emocional, así como sus habilidades blandas para que pueda mediar el conocimiento a través de los entornos virtuales y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

g) En el plano pedagógico: Esta disciplina implica definir el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, particularizando la utilidad que tienen los entornos virtuales para el proceso de

aprendizaje. Por lo que se pretende lograr aprendizajes que se puedan concretar en el aula, además servirá como instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente los procesos de enseñanza y aprendizaje que a su vez ayudará el docente para entender, orientar y dirigir la educación que se requiera según el contexto en el que se desempeñe. Con el fin de desarrollar e implementar los saberes según Delors (1994) --aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto y con los demás, y aprender a ser--, las tendencias educativas actuales, utilizando los REA (Recursos Educativos Abiertos) y los PEA (Prácticas Educativas Abiertas) como estrategias innovadoras. Aludiendo al pensamiento de Martí, logrando la integración del sentimiento del pensamiento en la educación (Turner y Pita, 2002).

1.1.2 Tendencias Internacionales

1.1.2.1 A nivel mundial.

A nivel mundial existen varias tendencias en cuanto al uso de la tecnología en el contexto educativo. Una fuerte tendencia a nivel europeo es la de considerar a las TIC como una herramienta que permita la innovación en el aprendizaje para modernizar el sistema educativo y la formación docente en todos los contextos educativos (Bocconi et. al, 2012).

El implementar formas innovadoras de la entrega pedagógica con el uso de las TIC presupone emplear enfoques centrados en el estudiante, trabajo cooperativo y participativo y que promuevan el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas. Las tecnologías existentes y emergentes permiten al docente crear actividades de aprendizaje pedagógicamente efectivas, si estas son

bien guiadas y dirigidas. La tecnología debe convertirse en el medio y no en el fin del cambio pedagógico (Bocconi et al, 2012).

La integración de las herramientas tecnológicas ha facilitado de manera significativa los progresos de la educación virtual y a distancia, haciendo especial énfasis en el uso de recursos de interacción sincrónica y asincrónica a través de un sistema de administración de aprendizaje que facilita el adecuado desarrollo del currículo propuesto y proporciona grandes ventajas al proceso enseñanza y aprendizaje mediado por tecnologías. Con el empleo de las TIC, y a partir de un modelo pedagógico apropiado, se hace necesaria la creación de condiciones y facilidades donde el estudiante pueda trabajar a su ritmo, pueda interactuar con profesores y alumnos con sus pares y se pueda apropiar de conocimientos, desarrollar habilidades y adquirir experiencias. Un cambio en las prácticas educativas innovadoras requiere de cambios en todo el sistema educativo, tal y como se aprecia en la siguiente figura.

Figura 14

Dimensiones claves para clases creativas



Hiraldo (2013) señala que los Entornos de Aprendizajes Virtuales constituyen una forma totalmente nueva de tecnología educativa y ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo. A su vez lo define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a las nuevas tecnologías.

1.1.2.2 A nivel regional.

Tendencias internacionales en la formación virtual.

Como se ha indicado, la educación virtual ha sido evolución de la educación a distancia, al introducirse el uso de las TIC en el campo educativo, esta ha posibilitado repensar tanto el papel del estudiante como el del docente, en el caso del primero, lo ha colocado en el centro del aprendizaje y al segundo le ha permitido comprender que su papel es de facilitador en dicho proceso, por lo que ha de tener presente que dentro de su propuesta pedagógica deberá planificar acciones tendientes a proponer acciones no solamente en cuanto a infraestructura, sino que además han de utilizar recursos y actividades adecuadas que posibiliten la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo.

Según García (2017, p. 10), la tendencia de los estudiantes en tomar cursos en línea ha ido en aumento, dado que “Cada vez hay un mayor número de instituciones, de programas, de docentes e investigadores comprometidos, más estudiantes que confían en esta modalidad”.

De igual forma, el autor plantea que son múltiples los estudios e investigaciones que logran constatar que el aprendizaje en línea no difiere significativamente del aprendizaje presencial, lo que diferencia la modalidad presencial a la de educación virtual corresponde a los diseños pedagógicos de cada acción formativa, más que de los recursos seleccionados.

Así, dentro de las tendencias internacionales ha surgido el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos, tanto a través del uso de computadoras como de dispositivos móviles, así como en tabletas,

celulares, de forma que se puedan ampliar las oportunidades educativas. Por lo que la UNESCO (2013, p. 28), recomienda crear políticas relacionadas con el aprendizaje móvil o actualizar las existentes por lo que recomienda a los estados miembro:

- a. **Examinar** el potencial singular y los retos que presenta la tecnología móvil para la educación y, cuando corresponda, incorporar las conclusiones extraídas a las políticas relativas a las TIC en la educación.
- b. **No prohibir** de manera general los dispositivos móviles. Las prohibiciones universales, a menos que se apliquen por motivos bien fundados, son instrumentos contundentes que normalmente obstaculizan las oportunidades educativas e inhiben las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje.
- c. **Ofrecer** asesoramiento sobre la forma de combinar nuevas inversiones en tecnología con inversiones e iniciativas existentes en materia de educación.

En cuanto a los docentes, este organismo señala,

Proporcionar la capacitación técnica y pedagógica necesaria a los docentes al introducir soluciones y oportunidades de aprendizaje móvil. Muchos de ellos saben utilizar los dispositivos móviles, pero otros muchos no; además, a medida que los dispositivos van adquiriendo más versatilidad y complejidad también se vuelven más difíciles de utilizar (p.29).

No obstante, se ha de indicar que algunos estudios concuerdan en que el e-learning crece día con día, en sus diferentes modalidades, como: online, blended

learning y presencial, o modalidad híbrida, debido a la evolución que ha tenido las nuevas tecnologías. Por lo que se considera grandes avances en las siguientes:

- a. Mobile Learning o m-learning: Movilidad y accesibilidad, tanto en móviles como en tabletas.
- b. Hybrid Learning o b-learning: Aumento de la formación presencial y en línea
- c. Wereable: Accesorios, complementos y prendas de vestir que incorporan elementos tecnológicos, los cuales posibilitan en aprendizaje continuo.
- d. Rapid Learning: Son píldoras de aprendizaje que pretenden disminuir la duración de los cursos
- e. Gamificación: Se sigue optimizando y mejorando los contenidos en videojuegos y juegos online como herramienta para el refuerzo del aprendizaje.
- f. Tutor inteligente: Son los tutores guías del proceso de aprendizaje, el cual será gestor del aprendizaje brindando apoyo en función de los perfiles, por lo que su atención y seguimiento a sus estudiantes hará que este sea individual y personalizado.
- g. Flipped classroom o aulas invertidas: Corresponde a un modelo pedagógico que pretende transferir ciertos procesos del aula al contexto extraescolar, como por ejemplo, la exposición y explicación por medio de las herramientas tecnológicas se convierten en vídeos o podcast mediante el uso del internet, por lo que se da importancia a los ejercicios prácticos, la resolución de dudas y problemas, los debates, los trabajos en pequeño o gran grupo, el aprendizaje por descubrimiento, la coevaluación y autoevaluación, entre otros.

- h. Vídeo Learning: Cada vez se hace más demanda por contenido audiovisual, por lo que las nuevas tecnologías se encuentran asociadas a los vídeos y recursos multimedia.
- i. El uso de comunidades e integración de redes sociales: El compartir, debatir, colaborar, son acciones cada vez más indispensables para el desarrollo de actividades prácticas, que posibiliten incorporar el conocimiento y el aprendizaje, por lo que se favorece el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- j. El Total Learning Systems o LMS, que son las plataformas educativas que dan soporte al aprendizaje informal y social. De forma que se puede crear, compartir y discutir sobre experiencias de aprendizaje.

Si se observa la mayoría de estos espacios comparten una serie de ventajas y oportunidades, que pueden ser las causas de que la educación a distancia avance a gran ritmo, tal y como lo menciona García (2017)

- a. Apertura: La cual corresponde a ampliación de la oferta académica de cursos, incremento del alcance geográfico y multiplicidad de entornos.
- b. Flexibilidad: Realizar estudios sin requisitos de espacio, sin rigurosidad de espacio y tiempo, adecuándose al ritmo del estudiante, posibilitando la permanencia en el entorno familiar y laboral mientras se aprende.
- c. Eficacia: El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, lo cual hace que lo aprendido sea aplicable con inmediatez, facilita la integración de medios y recursos en el proceso de aprendizaje y propicia la autoevaluación.
- d. Inclusión/democratización: Este tiene que ver con la apertura a segmentos sociales vulnerables, universaliza la información, todos pueden acceder a diversos tipos de documentos (textuales y audiovisuales).

- e. Economía: Se puede ahorrar gastos de desplazamiento; además, facilita la edición y los cambios en los materiales.
- f. Formación permanente: Posibilita dar respuesta a la demanda de formación actual, propicia la actualización y facilita la adquisición de nuevas actitudes, intereses y valores.
- g. Motivación e iniciativa: Permite la navegación libre por internet, se presenta con un atractivo carácter multimedia y permite la interactividad con las páginas web.
- h. Privacidad: Permite estudiar en la intimidad, al igual que se evita la presión de grupo.
- i. Individualización: Propicia el trabajo individual, de igual forma, accede a la atención individualizada.
- j. Interactividad e interacción: Se ha hecho posible la comunicación total, bidireccional y multidireccional. Además, posibilita la interactividad e interacción sincrónica como asincrónica, simétrica y asimétrica.
- k. Aprendizaje activo: El estudiante es sujeto activo durante su proceso de formación, se posibilita el autoaprendizaje y a su vez exige una mayor disciplina e implicación en el trabajo por parte del alumno.
- l. Socialización: Permite el trabajo en grupo, se otorga un mayor compromiso ante las actividades sociales para el aprendizaje, es decir, se da el aprendizaje con otros y para otros.
- m. Autocontrol: Fortalece la autogestión de tiempo y potencia la autodisciplina y madurez.

- n. Macro-información: Se pone a disposición del que aprende la mayor biblioteca jamás imaginada.
- o. Gestión de la información: El estudiante pasa de ser receptor a gestor y creador. Se incentiva en él la capacidad de buscar, valorar, seleccionar y recuperar inteligentemente la información.
- p. Inmediatez: La respuesta a las más variadas preguntas se ofrece a gran velocidad, al margen de la hora y lugar.
- q. Innovación: Promueve diferentes y creativas formas de enseñar y aprender, tales como aprendizajes colaborativos, ubicuos, adaptativos, entre otros.
- r. Permanencia: Siempre hay acceso a la información sea textual o audiovisual. Además, de que quedan registrados los documentos e intervenciones como residentes en el sitio web.
- s. Multiformatos: Las ediciones multimedia e hipertextual estimulan el interés por aprender. Asimismo, ofrece diferentes ángulos del concepto, idea o acontecimiento.
- t. Multidireccionalidad: Hay gran facilidad para que los documentos, opiniones y respuestas tengan simultáneamente diferentes y múltiples destinatarios.
- u. Ubicuidad: Todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden estar presentes en muchos lugares a la vez.
- v. Libertad de edición y difusión: Todos pueden editar sus trabajos y difundir sus ideas, principalmente por medio de blog o de páginas web.
- w. Acceso a la calidad: Se puede acceder a centros de estudio e investigadores sin necesidad de desplazamiento.

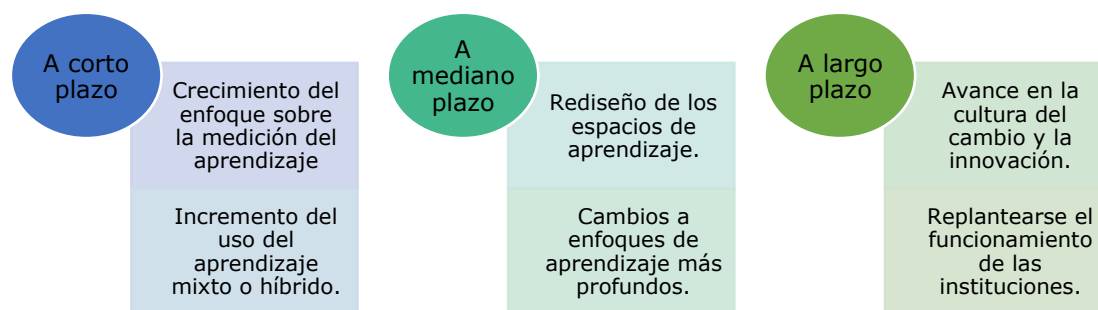
- x. Interdisciplinariedad: Cualquier situación puede ser tratada desde diferentes áreas disciplinares (p.13-14).

Dentro de los factores que han influenciado en la transformación de la educación virtual en América Latina, se pueden mencionar, según Varas y otros (2020) los: socioeconómicos, sociopolíticos, socioculturales y sociotecnológicos.

Según Johnson, Becker, Cummins, Estrada, Freeman y Hall (2016) en su Reporte de Horizon, indican que existen tres proyecciones en cuanto a las tendencias en Educación Superior, las cuales son a saber:

Figura 15

Proyecciones en cuanto a la Educación Superior



Dentro de las tendencias que mencionan Johnson et al (2016), se indica que corresponde a las universidades renovar sus programas y crear otros para fomentar las habilidades que requiere el mundo actual, principalmente la autogestión, la autoconciencia y la creatividad.

Además, Johnson et al (2016), señalan que los docentes en los programas de educación superior, se deben entender las complejas pedagogías que respaldan una formación más interactiva; lo cual enmarca un compromiso de formación no solamente para los docentes de la Educación Superior, sino que también enmarca

a otros ámbitos educativos, dado que si bien es cierto, corresponde a las universidades enseñar e invertir en la propuesta de programas de estudio que posibiliten el desarrollo de grandes pensadores, realizadores y creadores de todas las disciplinas; no obstante, esto debe iniciarse desde la formación que ha de tener el ser humano a lo largo de la vida, principalmente en las etapas iniciales.

Asimismo, la apuesta por internacionalizar la educación superior con el objetivo de mejorar la competitividad económica y mejorar la calidad, es parte de la adopción de medidas políticas que realizan los diferentes países, según lo indica el informe *Internacional Trends in Higher Education 2015* [tendencias en la educación superior] de la Universidad de Oxford.

De igual forma, se apuesta por el trabajo interdisciplinario para tratar de dar solución a problemas complejos, por lo que se han comenzado a diseñar entornos educativos que posibiliten la interacción basados en proyectos que permitan la movilidad, la flexibilidad y el uso de múltiples dispositivos. Algunos ejemplos de este tipo de acciones lo representan instituciones tales como: La Universidad de Carolina del Norte con ayuda de la estrategia de Brightspot y AECOM, que pretenden producir un manual de recursos para la planificación, la evaluación y el soporte a espacios informales de aprendizaje ricos en tecnología (NMC, 2016, p. 17).

Otra de las tendencias actuales, es posibilitar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que existe la idea de realizar propuestas que posibiliten el aprendizaje profundo; busca que los estudiantes se concentren en el significado del contenido, conectando las ideas entre sí y con experiencias previas que favorezcan un entendimiento personal, por lo que los docentes se han de convertir en guías flexibles y mentores que han de participar en una lluvia de ideas

con los estudiantes y modelando un comportamiento inquisitivo que busquen despertar la creatividad del alumno, el aprendizaje autónomo, activo y emprendedor.

Así, una de las metodologías relevantes de este proceso corresponde al aprendizaje basado en problemas (ABP), el cual según Johnson et al (2016), pretende que un nuevo concepto o pregunta central motive al estudiante a una nueva investigación de los objetivos definidos, que permita la construcción de un conocimiento significativo; de esta forma los alumnos elaborarán las estrategias, las tareas, los procesos y productos necesarios para demostrar los nuevos conocimientos.

Es así como en muchas de las ocasiones se debe demostrar lo aprendido y realizado por medio de grabaciones en teléfonos inteligentes. Algunas otras instituciones están participando en la enseñanza y el aprendizaje basados en la evidencia mediante el uso de las analíticas de juegos, simulaciones y aplicaciones móviles, por ejemplo, el proyecto PhET de la Universidad de Colorado Boulder, la cual consiste en construir simulaciones de matemáticas y ciencias a través de la plataforma Metacog para proporcionar reportes formativos acerca de la interacción de alumno en tiempo real (Johnson et al, 2016).

Otro elemento a resaltar corresponde a la incorporación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas dentro de las propuestas híbridas y virtuales, esto para dar respuesta a la asequibilidad y accesibilidad, de forma que las personas puedan mantener un equilibrio familiar y laboral, de manera que exista una mayor flexibilidad en las ofertas educativas, las cuales sean capaces de

fortalecer el trabajo independiente y colaborativo, así como habilitar más canales de comunicación entre estudiantes y docentes.

Si a esto se le agrega el uso del aula invertida como un modelo de aprendizaje híbrido que permita a los estudiantes acceder a los foros de discusión, resolver problemas y aplicar sus conocimientos de forma activa, más allá de los límites del espacio físico; además de que se posibilite la interacción entre pares garantiza el éxito escolar y se potencia las habilidades y destrezas del futuro graduado.

Tendencias nacionales en formación virtual.

Con el ingreso del COVID-19, como se ha indicado en otros apartados de este trabajo se ha tenido que implementar una serie de cambios en el ámbito educativo costarricense, lo cual ha dado la oportunidad de implementar modalidades de educación “no presenciales”, dentro de las que se encuentran la educación virtual y la educación a distancia en primaria, secundaria y en el ámbito universitario, pese a que en las instituciones de Educación Superior se ha estado adoptando la modalidad híbrida en algunas propuestas curriculares; no obstante, a partir de marzo del 2019, se tuvo que recurrir a estas modalidades en primaria y secundaria, según las posibilidades de los centros educativos y de la comunidad en la que se desarrollan.

Según Roldán y Atehortúa (2017), dentro de las principales características de la educación virtual se encuentra la capacidad de combinación de los distintos elementos pedagógicos, como la instrucción clásica, las prácticas, los contactos en

tiempo real o diferidos, y esto, a su vez, permite una estructura de seguimiento y progreso, así como orientación, resolución y/o motivación de los estudiantes.

Identificación del aporte particular del posgrado

La Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales reconoce a la pedagogía como campo multi e interdisciplinar complejo, cuyo estudio sistemático, crítico y contextualizado es el eje central de la formación de docentes en los escenarios diversos y emergentes de los entornos virtuales; una mediación pedagógica desde la que se promueve la praxis transformadora, situada, inclusiva, democrática, participativa, sensible a las necesidades humanas, sociales y ambientales de la época.

El posgrado, con motivo de su diseño posiciona un enfoque de la docencia como acto humanizador por excelencia, frente a las tendencias dominantes que impulsan hacia la instrumentalización y mercantilización, esto se evidencia desde su fundamentación teórica y epistemológica, además, la innovación de su estructura curricular organizada por módulos, ofrece una perspectiva integradora de la oferta académica y la pertinencia de los ejes temáticos de formación y aprendizaje, reivindica al profesional universitario como pedagogo y educador en un sentido emancipador: es decir, como formador de personas y no solo como un profesional que aplica unos saberes didácticos, evaluativos y curriculares específicos; como un investigador de la realidad educativa dentro y fuera del aula y no solo como un especialista de su disciplina científica; como un extensionista que, desde la producción intelectual y los proyectos comunitarios, analiza, interpreta y promueve

transformaciones de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales en las que debe desarrollar su trabajo pedagógico (Mora y Jiménez, 2014a).

Se asume, pues, la perspectiva de Pinto (2012), para quien el ser educador o docente situado en América Latina supone “conocer y dominar los saberes profesionales que le permitan actuar como formador integral de los educandos con los cuales le toca interactuar” (p. 135); y además, interiorizar los fundamentos y las prácticas de una identidad docente que “problematiza la opción unidimensional y sistémica [de la educación] que se reproduce oficialmente en las instituciones y organizaciones educacionales” (p. 18) de nuestra región.

1.1.2.3 Ofertas curriculares similares existentes en otras universidades

De acuerdo con la revisión de la oferta académica nacional, a nivel universitario, se cuenta con varias maestrías en la especialidad. Dicho aspecto se puede comprobar en la tabla 4, en la que se sintetiza algunas de las principales características curriculares de los programas que ofrecen las universidades públicas y privadas en el campo de la educación y la docencia universitaria; en concreto, interesa resaltar la duración de los planes de estudio y su modalidad.

Tabla 4*Oferta de carreras impartidas en Costa Rica / Universidad*

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA CARRERA	GRADO QUE OTORGA	DURACIÓN	MODALIDAD
Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)	Maestría en Educación	Máster	25 meses (90 créditos)	Profesional
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Maestría Académica en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea	Máster	6 cuatrimestres (65 créditos)	Académica
Universidad Técnica Nacional (UTN)	Maestría en entornos virtuales de aprendizaje (Maestría Profesional)	Máster	4 cuatrimestres (dos años y medio, con 67 créditos)	Profesional

Fuente: Tomado de planes de estudio de las universidades consultadas. Enero/febrero de 2020.

A nivel latinoamericano se destacan seis planes de estudio de maestría representativos de la región.

Tabla 5

Oferta de carreras universitarias impartidas en otros países de la región latinoamericana

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD, PAÍS	NOMBRE DE LA CARRERA	GRADO QUE OTORGA	DURACIÓN	MODALIDAD
Universidad Pontificia Bolivariana (Venezuela)	Maestría en Educación Virtual	Maestría	4 semestres	Virtual
Universidad de Buenos Aires (Argentina)	Maestría en Tecnología Educativa	Maestría	736 horas	A distancia con dos

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD, PAÍS	NOMBRE DE LA CARRERA	GRADO QUE OTORGA	DURACIÓN	MODALIDAD
				estancias presenciales
Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia)	Magister en Entornos Digitales para Educación	Maestría	4 semestres (40 créditos)	Presencial
Universidad de Salamanca (España)	Máster universitario en TIC en Educación: Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas	Maestría	2 semestres (60 créditos)	Presencial
Universidad de Guadalajara-UGDVirtual (México)	Maestría en Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales	Maestría	4 semestres o 6 cuatrimestres (120 créditos)	Virtual

Fuente: información tomada de los sitios web universitarios de los posgrados. Enero/febrero de 2020.

Como se desprende de lo expuesto en estas dos tablas, la nueva oferta académica de la MEPAEV incorpora elementos de innovación curricular, tanto en términos de la estructura modular como de la modalidad de entrega de la docencia, que se articula en torno a la presencialidad con apoyo virtual (es decir, con espacios de enseñanza y aprendizaje que comprenden tanto las actividades sincrónicas como las asincrónicas). El estudiantado que ingrese a este posgrado tendrá garantía de que no existe una oferta similar en la educación superior pública y privada del país con las características planteadas.

Por su parte, a nivel latinoamericano, la modalidad de la MEPAEV se inscribe en las principales tendencias curriculares en materia de programas de formación de docentes, que se observan en los países de referencia del norte, el centro y el sur de la región. En efecto, en las realidades educativas y socioeconómicas diversas de

los referente seleccionados en Argentina, España, Colombia, Venezuela y México, se aprecia con claridad el interés por explorar formas de innovación en la entrega de la docencia y en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que, sin renunciar a la importancia de la permanencia física como punto de encuentro y de diálogo pedagógico, apuestan por incorporar la educación a distancia, la presencialidad remota y virtual como dinámicas características de los planes de estudios.

De acuerdo con las tablas 3 y 4, la oferta académica de la MEPAEV incorpora elementos de innovación curricular, tanto en términos de:

- a) La estructura modular como de la modalidad de entrega de la docencia, que se articula en torno a la presencialidad virtual (con espacios de enseñanza y aprendizaje que comprenden tanto las actividades sincrónicas como las asincrónicas).
- b) La vinculación de dos módulos con la ME con énfasis en Pedagogía Universitaria, lo cual amplía el ámbito de formación profunda en diferentes espacios de contextualización de aprendizaje y que a su vez ofrece la posibilidad al estudiantado de eventualmente completar también dicho énfasis y de este modo obtener dos títulos de maestría dentro de un período en menor plazo.

En cuanto al tiempo previsto de duración, esta MEPAEV consolida una oferta atractiva y robusta en relación con las ofertas similares nacionales y latinoamericanas ya que crea las condiciones adecuadas para que, en un plazo de cinco trimestres, los aprendientes completen tanto el itinerario de formación por módulos de aprendizaje del plan de estudios, como el trabajo final de graduación;

todo esto sin menoscabo de la rigurosidad académica, la búsqueda de la excelencia y la construcción del conocimiento transformador.

Específicamente la MEPAEV ofrece una propuesta de formación a nivel de posgrado diferenciadora en el tanto:

1. Responde a las necesidades y a las demandas manifestadas por los diferentes actores en el diagnóstico situacional de la ME.
2. Está diseñada por módulos que permiten el abordaje integral de los diferentes ejes temáticos de la maestría.
3. Toma en cuenta tendencias mundiales y nacionales de desarrollo en el campo de la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.
4. Se basa en la contextualización del proceso de formación del estudiantado, al garantizarse a lo largo del plan de estudios, una vinculación estrecha con la praxis docente universitaria en diferentes espacios laborales institucionales.
5. Tiene solidez institucional producto de una trayectoria del posgrado de más de 20 años y un cuerpo docente especializado en las diversas áreas disciplinares del nuevo plan de estudios de la ME, particularmente la pedagogía universitaria.
6. Muestra coherencia epistémica entre las áreas disciplinarias y los ejes curriculares y su consecuente correspondencia con los módulos de aprendizaje.
7. Presenta innovación en la modalidad de la entrega de la docencia, orientada a facilitar la flexibilidad horaria y promocionar la autonomía de los aprendizajes.

1.1.2.4 Población meta para la oferta académica.

La oferta académica de la MEPAEV se dirige, a una población meta compuesta por profesionales de diferentes áreas o profesionales con formación inicial en educación, vinculados al quehacer pedagógico como docentes y/o gestores académicos, que requieren y aspiran a fortalecer sus capacidades, habilidades y destrezas, así como los conocimientos teóricos y prácticos para hacer frente a las nuevas demandas estudiantiles y a los contextos sociales, culturales y educativos emergentes mediados por la tecnología.

En el proceso de admisión y selección del estudiantado, es deseable aunque no excluyente, que la futura población estudiantil de la maestría manifieste su disposición y actitud positiva para el diálogo, el análisis crítico, el debate y la construcción de conocimientos con sus compañeros y compañeras, y sus comunidades educativas en general, desde su experiencia profesional; además, se espera que tengan empatía pedagógica, iniciativa académica, habilidades en el campo de la investigación educativa, destrezas básicas para la escritura académica, disposición y actitud positiva para el trabajo en entornos virtuales, así como sentido de responsabilidad por su aprendizaje y autonomía, de manera tal que estas características le permitan obtener el mejor provecho del posgrado.

Características de la carrera para cubrir las necesidades de la población meta

Para cubrir las necesidades de la población meta, la oferta académica promueve la reflexión crítica y transformadora de la praxis pedagógica del ejercicio docente universitario, la sistematización de sus experiencias docentes, la construcción de propuestas de procesos de investigación educativa vinculados con su desempeño docente, la integración apropiada y crítica de las tecnologías emergentes en su realidad pedagógica, el diseño de nuevos entornos de aprendizaje universitario, así como la reflexión y la construcción de propuestas sobre la gestión académica y su vinculación con las políticas universitarias.

Entre las principales características de la oferta académica pueden citarse las siguientes:

- a. Plan modular que otorga flexibilidad curricular en el tanto le posibilita al estudiante el avance en el plan de estudios según intereses y posibilidades.
- b. Pertinencia al responder a las necesidades y a las demandas manifestadas por los diferentes actores en el diagnóstico situacional de la ME.
- c. Contextualización en el proceso de formación al garantizarse, a lo largo del plan de estudios, una vinculación estrecha con la praxis docente universitaria en diferentes espacios laborales institucionales.
- d. Solidez institucional producto de una trayectoria del posgrado de más de 20 años y un cuerpo docente especializado en las diversas áreas

disciplinarios del nuevo plan de estudios de la ME, particularmente la pedagogía universitaria.

- e. Vinculaciones estratégicas de la División de Educología y del posgrado que garantizan diferentes escenarios para el trabajo conjunto con diferentes instituciones nacionales e internacionales.
- f. Coherencia epistémica entre las áreas disciplinarias y los ejes curriculares y su consecuente correspondencia con los módulos de aprendizaje.
- g. Visibilización de ejes transversales en el plan de estudios que garantizan una formación integral del o la estudiante.
- h. Innovación en la modalidad de la entrega de la docencia, orientada a facilitar la flexibilidad horaria y promocionar la autonomía de los aprendizajes.

1.2 Dimensión interna

La Maestría en Educación ha venido realizando un aporte sustantivo a la formación de docentes universitarios para la UNA y otros centros de educación superior del país. Fue pionera en atender el problema de la profesionalización pedagógica del docente universitario. En los últimos años, consolidó su integración con la unidad académica (División de Educología) y conformó un cuerpo docente estable, comprometido e identificado con el posgrado.

1.2.1. Identificación y caracterización de los actores e instancias participantes

La Maestría en Educación está adscrita a la División de Educología (DED), del Centro de Investigación y Docencia en Educación. La DED es la Unidad Académica especializada en el componente pedagógico de la formación del profesorado en educación secundaria y articula su objeto de estudio con otras Unidades Académicas de la Universidad, especializadas en las diferentes disciplinas. Actualmente, ofrece la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica, primer plan de estudios de grado en la UNA que se imparte de manera bimodal, y comparte el diseño y la ejecución de 14 carreras de Enseñanza en diversas áreas de conocimiento. De las carreras que se comparten 7 están acreditadas y otras tres están en proceso de acreditación:

1. Enseñanza del Inglés (Acreditada)
2. Enseñanza del Español
3. Enseñanza de la Matemática (Acreditada)
4. Educación Musical
5. Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica (Acreditada)
6. Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación. (Acreditada)
7. Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en proceso de autoevaluación con fines de acreditación (Acreditada)
8. Enseñanza del Arte y Comunicación Visual
9. Enseñanza del Francés (Acreditada)
10. Educación Comercial (Acreditada)

11. Informática Educativa (Convenio UCR-UNA, hasta el 2015)

12. Bibliotecología Pedagógica

13. Enseñanza de la Religión

14. Enseñanza de la Filosofía

La trayectoria de la DED se extiende a aproximadamente cuarenta años de experiencia en la formación docente, en el desarrollo de proyectos de extensión e investigación, producción académica y en el diseño, rediseño y ejecución de planes de estudio. Sus propósitos han sido:

- a. Contribuir a la transformación de la sociedad costarricense hacia un desarrollo integral, autónomo y sostenible, formando profesionales críticos, independientes, participativos y creativos con un dominio sólido del conocimiento de su disciplina y su problemática pedagógica.
- b. Formar integralmente educadores para la enseñanza, desde un currículum interdisciplinario que articule la educación con otros campos del conocimiento y fortalezca la identidad profesional de los docentes.
- c. Desarrollar la vocación investigadora en el cuerpo docente para que fortalezcan los procesos de enseñanza- aprendizaje y los vinculen con la realidad educativa en la que trabajan.

1.2.2 Relación que se establece entre la misión, visión institucional y la misión, visión y los objetivos de la División de Educología.

De seguido se expone las misiones y visiones de la UNA y de la División de Educología en el marco del recién aprobado Plan de Mediano Plazo Institucional

2017-2021, con el objeto de establecer las relaciones entre estas y el presente plan de estudios.

Misión, visión y objetivos estratégicos de la UNA, (Estatuto Orgánico UNA, 2016)

Misión

- a. La Universidad Nacional genera, comparte y comunica conocimientos, y forma profesionales humanistas con actitud crítica y creativa, que contribuyen con la transformación democrática y progresiva de las comunidades y la sociedad hacia planos superiores de bienestar.
- b. Con la acción sustantiva contribuye a la sustentabilidad eco-social y a una convivencia pacífica, mediante acciones pertinentes y solidarias, preferentemente, con los sectores sociales menos favorecidos o en riesgo de exclusión.

Visión

- a. La Universidad Nacional será referente por su excelencia académica, por el ejercicio de su autonomía, innovación y compromiso social en los ámbitos regional y nacional, con reconocimiento y proyección internacional, con énfasis en América Latina y el Caribe.
- b. Su acción sustantiva propiciará un desarrollo humano sustentable, integral e incluyente que se fundamenta en el ejercicio y la promoción del respeto de los derechos humanos, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad y un pensamiento crítico.

- c. Su gestión institucional se caracterizará por ser ágil, flexible, desconcentrada, con participación democrática, transparente, equitativa e inclusiva, que promueve estilos de vida saludable.

Tabla 6

Ejes estratégicos, objetivos y metas institucionales consonantes con la Maestría en Educación

EJE	OBJETIVO	META
<p>“Universidad pertinente, transformadora y sustentable”</p>	<p>“Promover una universidad con autonomía y basada en una visión histórica y holística del ser humano para contribuir a la transformación sustentable de sí misma y de la sociedad en general, comprometida preferentemente con los sectores socialmente vulnerables y en riesgo de exclusión educativa y social.”</p>	<p>1.1.2. Impulsar la renovación de los procesos de aprendizaje y la oferta académica en correspondencia con una política de flexibilización actualizada.</p> <p>1.1.3 Promover espacios de reflexión que propicien el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, el intercambio de experiencias y la reflexión acerca de temas pertinentes para la comunidad universitaria y la sociedad en general.</p> <p>1.1.4 Rediseñar la oferta docente de la UNA en concordancia con el nuevo modelo pedagógico y que responda al compromiso y la responsabilidad social de la “Universidad Necesaria”.</p>

Fuente: Plan Estratégico de CIDE 2013- 2017.

Misión, visión y objetivos estratégicos de la División de Educología

Misión

Vincular el desarrollo académico con las necesidades educativas y sociales del país, para promover una práctica educativa comprometida con la transformación y el mejoramiento en la sociedad, a través de la promoción de la docencia, la

investigación y la extensión de manera que se concilie la teoría con la práctica en la formación docente, tomando en cuenta las necesidades y las tendencias de lo cognoscitivo y lo afectivo para el desarrollo de procesos interdisciplinarios que favorezcan la formación integral de los futuros y futuras docentes, a fin de hacerlos críticos, independientes, participativos y creativos con un dominio sólido del conocimiento de su disciplina y su problemática pedagógica, capaces de trabajar tanto en espacios tradicionales como en otros escenarios educativos emergentes; promoviendo la relación dialéctica entre la teoría y la práctica mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica en aras de transformar la realidad.

Visión

La visión de la División de Educología se fundamenta en una gestión periódica de procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento del quehacer académico, para fortalecer la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica, las carreras en la Enseñanza de..., la Maestría en Educación, así como el fortalecimiento de la investigación, la extensión y la producción, mediante la asignación adecuada de tiempos y recursos, que conlleven a la publicación de artículos y ensayos que permitan divulgar y socializar el quehacer académico de la Unidad, en la comunidad nacional e internacional. En este esfuerzo académico se promueve el desarrollo profesional del equipo de académicos y académicas, el personal administrativo y los estudiantes, propiciando espacios para el intercambio académico mediante la visita de expertos o pasantías al exterior y proyectos de extensión que vinculen a la División de Educología con la comunidad nacional e internacional.

Objetivos estratégicos:

1. Formar educadores íntegros, con una posición crítica, reflexiva de la pedagogía de la vida para generar prácticas proactivas en los procesos de aprendizaje, desde un currículum interdisciplinario que articule la educación con otros campos del conocimiento y fortalezca la identidad profesional de los docentes.
2. Potenciar en la comunidad educativa de la División de Educología una postura crítica reflexiva desde la pedagogía para la generación de prácticas educativas propositivas.
3. Crear ambientes académicos favorables a la construcción y reconstrucción del conocimiento acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una disciplina y de sus vínculos con los procesos educativos en los que ocurren.
4. Formar profesionales en educación con sentido de pertenencia cultural, a partir de principios y valores democráticos, que incluyen la tolerancia, la equidad, el respeto por las diferencias, por la vida en todas sus formas, su ambiente y el derecho a la felicidad.
5. Promover la investigación como elemento esencial en la formación pedagógica que permita transformar los espacios de aprendizaje y vincularlos con la realidad educativa en la que trabajan las personas educadoras.

En consonancia con lo expuesto, con claridad meridiana se desprende las siguientes relaciones entre el marco de planificación institucional general, el de la

División de Educología y la Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales:

- a. Constituye una oferta docente innovadora, pertinente y flexible.
- b. Aporta sustantivamente a la formación de profesionales con sentido humanista crítico y transformador.
- c. Fortalece la educación y la pedagogía como herramientas capitales en mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y la sociedad en su conjunto.
- d. Posiciona a la UNA como un centro de construcción de conocimientos y saberes social y culturalmente productivos.
- e. Aporta a la visión del conocimiento desde una perspectiva multi, inter y transdisciplinaria.

1.2.3. Madurez académica de los actores e instancias participantes en el desarrollo disciplinar

La Universidad Nacional ha venido impulsando la creación de ofertas académicas innovadoras y pertinentes para dar respuesta en forma concreta y efectiva a las necesidades de la sociedad costarricense y que se encuentran en correspondencia con la visión y la misión de la institución.

Dentro de su producción académica, la División de Educología tiene la Revista Ensayos Pedagógicos y también puede acceder, para publicación a la revista del CIDE, EDUCARE, las cuales se encuentran indexadas, tienen sello editorial y en el caso de Ensayos Pedagógicos se edita de forma digital e impresa.

Además, la DED ha organizado actividades académicas de alto valor internacional tal es el caso del II Foro Internacional de Pedagogía (FIPED) y el II Seminario Internacional de Experimentación en Prácticas de Enseñanza (SIEPES), además de eventos académicos para socializar su quehacer académico: III Congreso en Educación e Innovación 2020, I Simposio Internacional en Educación Física, mini congresos pedagógicos sobre el diseño universal de aprendizaje (DUA) y Primer Congreso Centroamericano de Educación Comercial 2021.

Estas actividades académicas han permitido fortalecer las capacidades de la Unidad y de su personal académico, quienes tienen la responsabilidad de lograr que la organización y ejecución de estas actividades se convierta en una oportunidad de desarrollo para el país y la región, en el campo de la educación.

Asimismo, su quehacer académico se relaciona con la innovación de los programas de grado y posgrado, la diversificación de la oferta académica, el acercamiento a las comunidades de más rezago y problemática nacional para el cumplimiento de los objetivos del Plan Estratégico del CIDE, que se mencionan a continuación:

1. Desarrollar procesos académicos pertinentes y de excelencia para contribuir permanentemente con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la sociedad.
2. Fortalecer las relaciones del Centro con los diferentes actores sociales, para contribuir a la transformación social y el desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva educativa.

3. Consolidar iniciativas de internacionalización con el fin de fortalecer el quehacer académico y administrativo del CIDE que contribuya al desarrollo educativo nacional e internacional.
4. Fortalecer la investigación del Centro, para el mejoramiento del quehacer educativo a nivel institucional y nacional.

Adicionalmente, es de especial relevancia destacar la madurez académica que ha alcanzado la DED desde los proyectos que ejecuta en diferentes áreas como la investigación, la docencia, la extensión y la producción. Es amplia la gama de espacios y temáticas que abarcan estos proyectos; con ello se promueven estrategias reflexivas y transformadoras de la realidad nacional mediante la sistematización y difusión del conocimiento y los saberes pedagógicos derivados de los diferentes proyectos.

En la tabla 7 se detallan los proyectos de la División y cómo desde estos se articulan académicamente las áreas de docencia, investigación, extensión y producción.

Tabla 7

Proyectos Académicos de la División de Educología

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META
Mejoramiento Cualitativo de los Procesos Educativos en Colegios Rurales: Esperanza Joven	Mejorar la calidad de la educación y facilitar la transición de las etapas de desarrollo de la formación rural secundaria con la participación integrada de los diferentes miembros de la comunidad educativa de secundaria (padres y madres de familia, estudiantes, administrativos y docentes) mediante la aplicación de estrategias	Estudiantes de III y IV Ciclo Núcleo Familiar/Sociedad Docentes en servicio

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META
	<p>didácticas innovadoras y procesos de mediación pedagógica que impacten, faciliten promuevan el desarrollo integral del estudiante como parte de una estrategia de crecimiento regional.</p> <p>Brindar herramientas teóricas y prácticas relevantes para docentes con actividades curriculares o extracurriculares de gestión ambiental</p>	
Alfabetización crítica en la cultura escolar: pedagogías críticas de lo educativo, los medios y las redes sociales	Desarrollar procesos pedagógico-críticos para trabajar en diferentes dimensiones en torno a la colonialidad y el género y sus distintas expresiones en el campo educativo.	Adolescentes Adultos Estudiantes de III y IV Ciclo Estudiantes universitarios
Autoevaluación y gestión de la calidad en la División de Educología. III Etapa	Apoyar a la División de Educología y su Dirección en el desarrollo de acciones de mejoramiento que contribuyan a una gestión de calidad y el cumplimiento de la Misión, mediante el seguimiento de los procesos de autoevaluación y los procesos de mejoramiento que afectan su gestión administrativa y académica.	Estudiantes universitarios Graduados Empleadores
Aprender y Enseñar Tecnologías para la Educación. Integrado Doc/Inv	Contribuir al desarrollo de la formación docente y estudiantil, por medio de la inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la División de Educología.	Estudiantes de III y IV Ciclo Estudiantes universitarios Docentes en servicio
UNA Experiencia Educativa en Colegios Amigos Fase III	Fortalecer los procesos de Práctica Docente Dirigida y supervisada en el Bachillerato en la Enseñanza de cada especialidad de la División de Educología, generando espacios de formación, actualización, intercambio sistemático de experiencias y una comunicación favorable entre la Unidad Académica y las instituciones donde se desarrollan las prácticas docentes.	Estudiantes de III y IV Ciclo Estudiantes universitarios Adolescentes Adultos Adultos mayores Estudiantes de I y II Ciclo
Revista Ensayos pedagógicos. Fase IV, Proyecto de extensión	Promover la divulgación del quehacer docente y académico costarricense, por medio de la publicación de la revista Ensayos Pedagógicos y sus ediciones especiales en versión impresa y digital.	Estudiantes universitarios Docentes en servicio Sector Público

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META
		Sector Universitario Organismos no gubernamentales Organizaciones sociales
Gestión académica, División de Educología	Dar soporte a los procesos de gestión académica de la División de Educología para el diseño, la puesta en marcha y el mejoramiento de su oferta académica de las carreras de Enseñanza de y la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.	Estudiantes universitarios
Actividad Permanente: Comisión de Trabajos finales de graduación	Garantizar la calidad de los procesos y productos en los trabajos finales de graduación para que los estudiantes culminen exitosamente este proceso, mediante la revisión y análisis de dichas propuestas.	Estudiantes universitarios Docentes en servicio Sector Público Adulto
Fortalecimiento de la mediación pedagógica de los graduados de las carreras de la enseñanza de... Proyecto de Ext.	Desarrollar acciones formativas y de seguimiento de los graduados que permita el mejoramiento de la mediación pedagógica de los profesionales en las carreras de la enseñanza de... a nivel de secundaria, universitaria y otros contextos educativos formales.	Docentes en servicio, sector universitario y otros niveles educativos
Estudio de factibilidad-viabilidad, diseño curricular y apertura del Doctorado en Educación de la División de Educología	Instaurar el Doctorado en Educación de la División de Educología a partir de un diagnóstico y estudio de factibilidad-viabilidad, el diseño curricular y la apertura de la primera cohorte.	Docentes en servicio Sector Universitario (Público y privado)
La gestión curricular como proceso de mejoramiento de la acción sustantiva en la División de Educología.	Desarrollar acciones de asesoría, orientación o acompañamiento, que permitan el mejoramiento sustancial de la oferta académica de la División de Educología y por ende, de su acción sustantiva.	División de Educología
La pedagogía a prueba: revisando nuestras prácticas	Procura mantener este substrato como Sur desde la línea de trabajo dedicada al intercambio cultural con Kachabri en aras de	Poblaciones rurales

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META
educativas desde el intercambio intercultural con la comunidad bribri de kachabri.	la justicia epistémica. La propuesta es acercarse desde las pedagogías la pedagogía crítica, a propuestas para una educación intercultural.	

Fuente: Sistema de Información Académica, UNA-2021.

Asimismo, se ha favorecido el trabajo interdisciplinario desde los proyectos, mediante la formulación y ejecución de actividades de extensión, investigación o docencia, con otras unidades académicas de la universidad. Estas acciones vienen a fortalecer el plan de estudios con la integración de saberes de las especialidades. Se detallan algunos de los proyectos generados bajo esta modalidad.

Tabla 8

Proyectos Académicos de la DED en conjunto con otras Unidades Académicas

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META	UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES
Glocalización del espacio etnopedagógico de docentes a través de etnomatemáticas regionales en Costa Rica Proyecto Integrado con Ext/Inv	Implementar el modelo formativo de glocalización del espacio etnopedagógico para enriquecer la planificación docente a partir del estudio etnomatemático de signos culturales regionales.	Población estudiantil, administrativa y académica de la Escuela de Matemática y División de Educología	Escuela de Matemática y la División de Educología

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META	UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES
Gestión de la calidad de la carrera Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional	Gestionar la calidad de la carrera Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional mediante las acciones establecidas en el Compromiso de Mejoras.	Población estudiantil, administrativa y académica de la Escuela de Matemática y División de Educología	Escuela de Matemática y la División de Educología
Gestión de la calidad en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica Actividad Académica Gestión Académica con Doc/Ext/Inv	Desarrollar las acciones propuestas en el Compromiso de Mejoramiento de la Carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, para atender las debilidades que se obtuvieron en el proceso de autoevaluación.	Población estudiantil, administrativa y académica de la Escuela Estudios Sociales y División de Educología	Escuela de Estudios Sociales y División de Educología
Gestión de la calidad del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) de la Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Fase IV Proyecto de Gestión Académica	Fortalecer la calidad de la carrera mediante la implementación de acciones articuladas de mejoramiento continuo que incluyen procesos evaluativos, así como la atención de las debilidades encontradas y su respectivo seguimiento, en el marco de la gestión de la calidad con miras a la excelencia académica.	Población estudiantil, administrativa y académica de la ELCL y División de Educología	ELCL y División de Educología
Gestión de la calidad de la carrera de bachillerato en la enseñanza del francés Proyecto de Gestión Académica	Fortalecer la calidad de la carrera mediante la implementación de acciones articuladas de mejoramiento continuo que incluyen procesos evaluativos, así como	Población estudiantil, administrativa y académica de la ELCL y	ELCL y División de Educología

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META	UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES
	la atención de las debilidades encontradas y su respectivo seguimiento, en el marco de la gestión de la calidad con miras a la excelencia académica.	División de Educología	
Gestión de la Calidad CIEMHCAVI Actividad de Gestión Académica	Gestionar los procesos de calidad de las diferentes carreras ofertadas por la CIEMHCAVI que permita el mejoramiento continuo de las mismas para la búsqueda de la excelencia académica.	Población estudiantil, administrativa y académica del CIEMHCAVI y División de Educología	CIEMHCAVI y División de Educología
Proyecto Proceso de autoevaluación para mejoramiento de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Música con Énfasis en Educación Musical	Gestionar la calidad de la carrera, con base en los resultados de la autoevaluación con el fin de implementar las acciones de mejoramiento, que propicie el incremento del nivel de su calidad y promueva una cultura evaluativa.	Población estudiantil, administrativa y académica de la Escuela de Música y División de Educología	Escuela de Música y División de Educología
Autoevaluación con fines a la acreditación de las carreras Administración de Oficinas y Educación Comercial de la Escuela de Secretariado Profesional para el período 2017-2020.	Implementar un proceso de mejoramiento continuo basado en la autoevaluación, la evaluación externa y la posible acreditación de las carreras Bachillerato y Licenciatura en Administración de Oficinas y Bachillerato y Licenciatura en Educación Comercial, para propiciar el	Población estudiantil, administrativa y académica de la Escuela de Educación Comercial y División de Educología	Escuela de Educación Comercial y División de Educología

NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	POBLACIÓN META	UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES
	incremento del nivel de su calidad y promueva su cultura evaluativa.		
Fortalecimiento del perfil de los docentes de la educación media (III Ciclo y Diversificada) de Matemática, Química, Física y Biología en los colegios públicos académicos diurnos de la Dirección Regional de Educación de Heredia.	Analizar las necesidades de formación de los profesores de Biología, Física, Química y Matemática de la educación media (III Ciclo y Diversificada) de los colegios públicos académicos diurnos de la Dirección Regional de Educación de Heredia, para el fortalecimiento del perfil docente en estos campos del conocimiento.	Docentes en servicio	Escuela de Matemática, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y División de Educología.
Actividad Permanente Procesos Prácticos para la Formación Docente en la Carrera de Educación Comercial	Desarrollar procesos prácticos mediante la articulación de la docencia y la extensión en la Carrera de Educación Comercial para la formación de formadores.	Adolescentes Adultos Adultos Mayores	Escuela de Educación Comercial y División de Educología

Fuente: Sistema de Información Académica, UNA-2021.

1.2.4 Actividades académicas relacionadas con el área de estudio

La Maestría en Educación ha promovido actividades académicas vinculadas a los objetos de estudio de los énfasis que posee. A continuación, se detallan dichas actividades y que están estrictamente relacionadas con el énfasis de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales:

- a) Simposio Impacto de las TIC en la Educación: Durante los años 2013, 2014 y 2015, la ME realizó el simposio enfocándose en profundizar en reflexiones en relación con la Investigación, la Evaluación, la Docencia Universitaria y el Aprendizaje de Segundas lengua. Se ofreció a los diversos miembros de la comunidad educativa del posgrado y del CIDE, la oportunidad de ampliar su propia visión de mundo al aprender, compartir y dialogar con otras culturas y experiencias académicas, fortaleciendo la generación de redes de estudiantes y académicos vinculados a universidades nacionales e internacionales, particularmente con académicos y estudiantes de la Universidad de Long Beach del Estado de California (CSULB). Esto permitió que estudiantes de los diferentes énfasis del posgrado pudieran conocer otras realidades educativas y contrastar realidades educativas de los contextos costarricenses y estadounidenses.
- b) Proyecto aprender y enseñar en la virtualidad: boletines, capacitaciones, acciones, productos.
- c) Lecciones inaugurales al inicio de cada trimestre con especialistas en áreas temáticas afines a los énfasis de la oferta académica del posgrado, que fortalecen el proceso formativo del estudiantado.

También la ME participó en la discusión universitaria de temas sobre la realidad nacional (temas de coyuntura nacional) vinculados con los objetos de estudio de los énfasis del posgrado, mediante la realización de mesas redondas, debates y conferencias con invitados nacionales e internacionales, actividades que

tuvieron una gran aceptación por su estrecha vinculación con la política universitaria.

1.3 Dimensión administrativa

1.3.1. Administración curricular de la carrera

La Maestría en Educación está adscrita a la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación, quien ejecuta la administración académica, curricular y financiera del programa, por lo que se asigna, en forma permanente, un tiempo completo para la asistente ejecutiva y $\frac{3}{4}$ de tiempo para la Coordinación.

La ejecución de la maestría cuenta con el apoyo del Comité de Gestión Académica quienes en conjunto con la coordinación de la maestría deben velar por:

- a. Ejecutar las tareas de planear, dirigir, coordinar y evaluar el desempeño del plan de estudio.
- b. Coordinar y establecer las alianzas estratégicas necesarias para la generación de las promociones estudiantiles y/o proyectos académicos de investigación y extensión.
- c. Velar por el acato a las políticas y lineamientos normativos de la Universidad en materia de planes de estudio.
- d. Propiciar reuniones con el personal docente, con el propósito de establecer los mecanismos de comunicación horizontal y vertical de los módulos.
- e. Divulgar la oferta académica a nivel interno de la universidad y a lo externo a través de los medios de comunicación existentes.

- f. Promover el desarrollo académico y profesional del personal docente.
- g. Facilitar la coordinación de las diversas actividades académicas.
- h. Velar porque el estudiantado logre culminar su plan de estudios en el tiempo previsto.
- i. Procurar la coordinación entre las instancias académicas y administrativas, así como entre éstas y las demás instancias de la Universidad.
- j. Generar los mecanismos y conjuntar esfuerzos para mantener un vínculo con los egresados, que permita un contacto renovado, una mayor realimentación de este plan de estudios, así como un constante proceso de actualización y reafirmación de su compromiso con la sociedad futura.
- k. Cumplir con las funciones y normativa establecidas en el Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional.

Además, la coordinación y el CGA en conjunto con la dirección de la Unidad Académica velará y promoverá las relaciones intrainstitucionales e interuniversitarias; las relaciones internas y externas con el sector público y privado; la coordinación de los módulos de este plan de estudios y de las evaluaciones curriculares.

1.3.2. Capacidad instalada

En lo que a la logística respecta, la DED se encuentra ubicada en el edificio del CIDE. El CIDE tiene un edificio principal de dos pisos, en el segundo piso existe, un laboratorio de cómputo, un auditorio amplio con equipo de sonido, proyector multimedia y pizarra interactiva. Además, cuenta con salas de reuniones, oficinas

administrativas y un núcleo de servicios sanitarios, así como un espacio de cubículos para los profesores.

En el primer piso se encuentran algunas aulas, la soda, otro laboratorio de cómputo, la Biblioteca del BEEC especializada en educación que posee fuentes bibliográficas actualizadas y pertinentes, acceso a la Biblioteca Central de la Universidad, computadoras con acceso a internet y a las referencias bibliográficas de las otras universidades públicas, disponibles para estudiantes y académicos, convenios con revistas especializadas en educación y en investigación educativa; así como el acceso a bibliotecas digitales con las que se tiene convenio. Por último, se encuentran dos baterías de servicios sanitarios.

El otro edificio del CIDE alberga también dos baterías de servicios sanitarios, así como aulas con recursos audiovisuales como proyectores multimedios instalados y con condiciones adecuadas para la ejecución de los módulos. Además, se cuenta con una sala de lactancia materna, dos salas (edificio frente a la piscina, sala Gestalt)

Para realizar actividades culturales, recreativas y deportivas la carrera puede utilizar las plazoletas y demás áreas exteriores del Campus Omar Dengo, así como el gimnasio ubicado frente al CIDE. Estos lugares cuentan en su mayoría con facilidades de acceso para todas las personas.

1.3.3 Recursos tecnológicos: acceso a computadoras para uso del personal académico, PC para uso del estudiantado, Laboratorios institucionales, Plataforma de Aula Virtual.

El CIDE cuenta con los siguientes recursos tecnológicos, disponibles para el desarrollo del plan de estudios en su modalidad semipresencial con apoyo tecnológico: un laboratorio móvil, que consta de 20 laptops con acceso a internet, y dos laboratorios físicos los cuales se pueden utilizar para que el profesorado imparta las sesiones y para que el estudiantado haga sus trabajos.

A continuación, se hace la descripción de los laboratorios fijos con que se cuenta en los laboratorios del CIDE:

Tabla 9

Especificación de los Laboratorios de Informática

EQUIPO	#	DESCRIPCIÓN	MARCAS	SISTEMA OPERATIVO / SOFTWARE
Laboratorio N1 de informática del CIDE				
Monitores	20	14 pulgadas	La marca que prevalece es HP.	El sistema operativo que está instalado es Windows XP. El software que se maneja es el paquete de office 2007. Además, existe la posibilidad de instalar paquetes de software libre que los académicos consideren oportunos para sus clases. Este laboratorio cuenta con conexión a internet ya sea a través de Internet Explorer o navegadores como el Mozilla en todas sus computadoras
CPU	20	Unidad reproductora de CD y DVD,	HP.	
Teclados y ratones	20		HP.	
Impresora	1		Canon	
Proyector de Multimedia	2		DELL.	

EQUIPO	#	DESCRIPCIÓN	MARCAS	SISTEMA OPERATIVO / SOFTWARE
Laboratorio N2 de informática del CIDE				
Monitores	23	18 pulgadas	HP.	El sistema operativo que está instalado es Windows 2007. El software que se maneja es el paquete de office 2007. Este laboratorio cuenta con conexión a internet ya sea a través de Internet Explorer o navegadores como el Mozilla en todas sus computadoras
CPU	23	Unidad reproductora de CD y DVD,	HP.	
Teclados y ratones	23		HP.	
Pizarra interactiva.	1	-	-	

Fuente: Comisión de Autoevaluación de la DED con base en Lista de Activos del CIDE 2014.

Por otra parte, la ME se apoyará en el programa UNA Virtual que es la instancia responsable de promover la incorporación crítica, reflexiva y creativa de los recursos tecnológicos en la academia y como parte de esta responsabilidad, lleva a cabo actividades para promover el desarrollo de competencias pedagógicas y tecnológicas en el personal docente y el estudiantado para la integración apropiada de las TIC en el desarrollo de los módulos.

1.3.4 Recursos Bibliográficos Físicos y Digitales: Base de Datos institucionales, Centro de Recursos Universidad Nacional, Bibliotecas Especializadas, Repositorios.

La Universidad Nacional cuenta con un Sistema de Información Documental (SIDUNA) que está conformado por la Biblioteca Joaquín García Monge (que es la que coordina el sistema) y por las Unidades de Información de Sedes Regionales y Facultades de la Universidad.

El personal académico y el estudiantado de la Maestría en Educación tienen acceso a todas las bibliotecas y centros de documentación e información que conforman el SIDUNA; especialmente la Biblioteca Especializada en Educación del CIDE (BEEC), con horario de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 7:00 p.m. y los sábados de 8:00 a.m. a 3:30 p.m.

Los servicios que ofrecen esta biblioteca son los siguientes:

- a. Acceso a Bases de datos suscritas
- b. Acceso a Bases de datos de acceso libre
- c. Acceso a Internet
- d. Acceso a Libros Electrónicos
- e. Catalogación en la publicación para solicitud del ISBN a unidades académicas de la universidad
- f. Charlas de orientación a usuarios/as sobre los servicios y productos que ofrece la Biblioteca
- g. Disseminación Selectiva de la Información
- h. Divulgación de los servicios y productos para la comunidad universitaria
- i. Elaboración de Bibliografías
- j. Laboratorio de computadoras
- k. Orientación a usuarios en la localización de información en el OPAC y web OPAC (catálogo público de acceso en línea)
- l. Préstamo interbibliotecario

- m. Préstamo de material bibliográfico a sala y domicilio
- n. Préstamo a sala de publicaciones periódicas
- o. Préstamo de salas, equipo y material audiovisual
- p. Préstamo de CD-ROM
- q. Servicio de archivo documental de autor y temas
- r. Servicio de impresiones en braille
- s. Servicio de alerta de publicaciones periódicas
- t. Servicio de referencia virtual.

Dentro del proceso de inducción que se realizará con el estudiantado, se brindará información sobre los servicios que se brindan desde el Sistema de Información Documental, de forma que los recursos sean aprovechados en el desarrollo de los módulos.

1.3.4.1 Recursos Humanos

Como parte de la consolidación de la DED, el equipo académico se ha conformado en un 64% de académicos con posgrados y en un 36% por académicos y académicas con grado de Licenciatura. Cuenta con un total de 63 académicos distribuidos en 23 docentes en propiedad y 40 interinos. Los recursos humanos docentes con que cuenta la Unidad Académica poseen la experiencia y formación en el área de Pedagogía, y en áreas como Educación Superior, Tecnologías, Administración Educativa, Planificación Curricular, Psicología, en E-Learning, entre

otras para atender y promover el objeto de estudio, tal y como se detalla en la tabla 9 y en la tabla 10.

Tabla 10

Personal Académico de la División de Educología y su condición Laboral

CONDICIÓN LABORAL	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
Propietarios	1	13	9
Interinos	8	29	3
Total	9	42	12

Nota: Información brindada por la asistente de la Dirección Ejecutiva de la DED con base en académicos activos I ciclo 2021.

En la tabla 10 se presenta el personal académico de planta de la DED y se resume su experiencia profesional.

Tabla 11

Personal Académico de la División de Educología

NOMBRE DEL DOCENTE	GRADO ACADÉMICO	ÁREA DE DESEMPEÑO	AÑOS DE SERVICIO
José Fabio Soto Arguedas	Doctorado	Informática	25
Marcela García Borbón	Maestría	Matemática	13
Fabián Rojas Ramírez	Doctorado	Informática Educativa	14
Juan Pablo Zúñiga Vargas	Maestría	Inglés	10
Laura Cristina Murillo Quesada	Maestría	Inglés	6

NOMBRE DEL DOCENTE	GRADO ACADÉMICO	ÁREA DE DESEMPEÑO	AÑOS DE SERVICIO
Maureen Camacho Ulate	Maestría	Educación I y II ciclo, pedagogía Universitaria	14
Priscilla Carranza Marchena	Maestría	Inglés	7
Gaby Ulate Solís	Licenciatura	Arte y Comunicación Visual	27
Cristina Calderón Mejías	Maestría	Matemática y Planificación Curricular	20
Francisco González Alvarado	Maestría	Estudios Sociales	22
Rita Arguedas Víquez	Maestría	Estudios Sociales	25
Silvia García Vargas	Maestría	Español y Planificación Curricular	18
Maura Espinoza Rostrán	Maestría	Estudios Sociales	21
Dilia Colindres Molina	Doctorado	Educación Física/ Mediación Pedagógica	24
Eduardo Chaves Barboza	Maestría	Matemática	12
Giannina Seravalli Monge	Maestría	Inglés / Administración Educativa	22
Milena Montoya Corrales	Maestría	Francés	9
Lode Cascante Gómez	Maestría	Estudios Sociales	22
Giselle León León	Doctorado	Ciencias	10
Susana Jiménez Sánchez	Doctorado	Ciencias y Tecnología Educativa	18
Giovanni Sánchez Chacón	Doctorado	Educación Musical Psicología Educativa	10

NOMBRE DEL DOCENTE	GRADO ACADÉMICO	ÁREA DE DESEMPEÑO	AÑOS DE SERVICIO
Olga Guevara Álvarez	Máster	Psicóloga y atención a la Diversidad	9
María Jesús Zárate Montero	Máster	Docencia Universitaria	9
Alba Canales García	Maestría	Docencia Universitaria/ Pedagogía/ Experto en E-learning	16
Gómez Torres Juan Rafael	Doctorado	Filosofía/ Pedagogía, Estudios Latinoamericanos	12
Silvia Saborío Taylor	Maestría	Inglés, Tecnología educativa	12

Nota: Elaborado con información suministrada por la asistente de la Dirección Ejecutiva de la DED, I ciclo 2021.

Perfil del personal docente

Todos los encargados de impartir los módulos de este programa tienen el grado académico de maestría en el área afín con el objeto de estudio. Además, poseen la experiencia profesional adecuada para el ejercicio del cargo. En la tabla 11 se presenta el nombre de cada docente que tendrá a cargo la docencia del programa.

Tabla 12*Docentes que tendrán a cargo la docencia del plan de estudios*

NOMBRE DOCENTE	GRADO ACADÉMICO	ESPECIALIDAD	AÑOS DE SERVICIO	ÁREA DE DESEMPEÑO	NOMBRE DEL MÓDULO
Marcela García Borbón	Maestría	Docencia Universitaria	13	Docencia Universitaria	Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía
Juan Gómez Torres	Maestría	Estudios Latinoamericanos	12	Epistemología Filosofía de la Educación	Investigación y Práctica Pedagógica
Rita Arguedas Víquez	Maestría	Docencia Universitaria	25	Docencia Universitaria	Praxis Pedagógica
María Jesús Zárate Montero	Maestría	Docencia Universitaria	7	Docencia Universitaria	Praxis Pedagógica
Silvia Saborío Taylor	Maestría	Tecnología Educativa y Educación a Distancia	12	Tecnología Educativa	Integración Curricular de las Tecnologías Emergentes en la Mediación Pedagógica
Susana Jiménez Sánchez	Doctorado	Tecnología Educativa y Educación a Distancia	18	Tecnología educativa, docencia universitaria, educación a distancia.	Integración Curricular de las Tecnologías Emergentes en la Mediación Pedagógica
Dylia Colindres Molina	Doctorado	Mediación pedagógica	24	Docencia y pedagogía	Mediación pedagógica en entornos virtuales
Fabián Rojas Ramírez	Doctorado	Informática Educativa	19	Docencia Universitaria / Tecnología	Mediación pedagógica en entornos virtuales
Cristina Calderón Mejía	Maestría	Planificación curricular	20	Mediación en Entornos virtuales	Cursos optativos
Giannina Seravalli Monge	Maestría	Administración educativa	22	Mediación en Entornos Virtuales	Cursos optativos

2. Fundamentación

2.1 Objeto de estudio y finalidad del conocimiento

Con el propósito de facilitar la comprensión del objeto de estudio del presente plan, se esbozan los principales supuestos teóricos, alrededor de la pedagogía como disciplina en permanente construcción, entendidos como la columna vertebral que sustenta y orienta, a la vez, las áreas disciplinarias y los ejes curriculares y dan sentido a las temáticas contenidas en los diferentes módulos de aprendizaje.

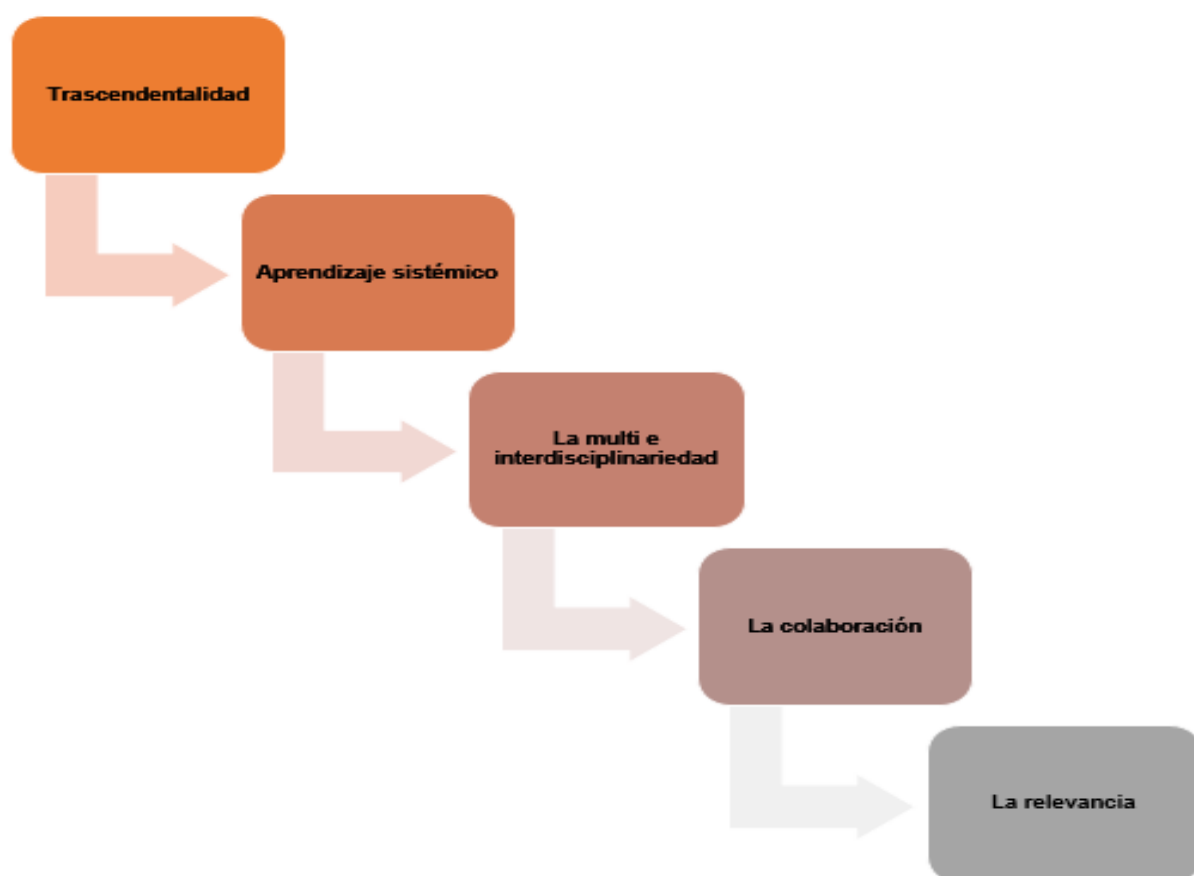
En las últimas décadas, los escenarios de discusión teórico-metodológicos sobre la educación han sido en extremo fructíferos en la consolidación del estatus disciplinario de la Pedagogía, especialmente en la superación de posturas que la cercaron a una visión apegada a las denominadas Ciencias de la Educación, opción que limitó su quehacer a un campo con poca autonomía, reducido y supeditado a la suma puntual y nada articuladora de objetos de estudios propios de las Ciencias Sociales y especialmente cercanos a las tendencias científico positivistas, impregnándole un carácter técnico-instrumental, carente de reflexión profunda y aspiración transformadora.

Uno de los avances más significativos ha sido su cimentación y profundización en epistemologías de corte crítico-reflexivas, que han permitido situar su preocupación medular en la problematización con perspectiva interpretativa, dialéctica, de complejidad y procesalidad de los contextos y procesos de la teoría y praxis educativa. Desde esta postura, se reconoce a la Pedagogía como disciplina

que, si bien permanece en constante construcción, responde y promueve principios centrales entre los que interesa y merece destacar en la fundamentación del presente plan de estudios: la trascendentalidad, la complejidad, el conectivismo, el aprendizaje sistémico, la multi e interdisciplinariedad, el carácter dialéctico-praxeológico y su sentido fenomenológico.

Figura 16

Principios del plan de estudios



La trascendentalidad supone, en palabras de Frabboni y Pinto (2006):

que la Pedagogía tiene como objeto recuperar y valorizar cada una de las polaridades que caracterizan las antinomias de la experiencia educativa (yo-mundo, naturaleza-cultura, individualidad-sociabilidad, etc.), tomando de ella -a partir de lo concreto de la experiencia- la universalidad constituida y garantizando a la pedagogía, de ese modo, apertura, pluralismo y atención por la complejidad de la experiencia educativa (p.37).

Principio que obliga a pensar la educación, desde la Pedagogía, en un sentido amplio; como un proceso estrictamente humanizador que no se puede limitar a una visión técnico-instrumental, sino que incluye la reflexión permanente y crítica sobre la realidad en la cual tiene lugar, con el sentido de procurar la transformación de situaciones de desigualdad, explotación y marginalidad, de las personas que dan sentido a esa experiencia vital.

En la actualidad, el problema fundamental que enfrenta el campo de la educación es la falta de capacitación para lograr la transferencia del aprendizaje. La teoría del diseño debe apoyar el desarrollo de programas de educación, entrenamiento, capacitación y formación para estudiantes que necesitan aprender y transferir competencias profesionales y/o habilidades cognitivas complejas a contextos y ámbitos del mundo real cada vez más cambiantes.

Según van Merriënboer y Kirschner (2010, p.3)

El aprendizaje complejo implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, la coordinación de “habilidades constitutivas” que son cualitativamente diferentes, además de la transferencia de lo aprendido en la escuela o entorno educativo al ámbito de la vida y el trabajo diarios.

La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital. Ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje que necesitamos para actuar. El conectivismo según Siemens (2007), es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. Entre sus principios están los siguientes:

- a. El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- b. El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- c. El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- d. La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- e. La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- f. La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- g. La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

- h. La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante.

Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (2007, p.7)

El **aprendizaje sistémico** implica el reconocer que estamos inmersos en un entorno del cual todos somos parte y se beneficia o se afecta con nuestras acciones. Todos somos parte de una organización que se mueve y crece y se realimenta constantemente y que no tiene por qué estar fragmentada. Es un todo. “Tal es la importancia que adquieren las necesidades de adaptarse al cambio, que cada vez se hace más imperioso advertir la interacción sistema-entorno” (Montesinos y Martínez, 2000, p.2). El enfoque sistémico, es de gran utilidad ya que permite visualizar integralmente a las organizaciones, prever los cambios del entorno y, por tanto, adelantarse a ellos. Se va más allá del pensamiento lineal y se promueve el pensamiento circular, al involucrar a más partes del todo.

La multi e interdisciplinariedad expone la condición de la Pedagogía como saber complejo, que permite afirmar que mediante la Pedagogía es posible y válido analizar con suficiente rigurosidad los fenómenos educativos, con el objeto de influir en la transformación ética y axiológica de todas las personas, más allá del “hecho educativo”, en el sentido positivista del mismo y propugnar por una visión amplia que incluya lo praxológico. Para ello, es permitido y necesario, echar mano de diversas disciplinas, especialmente de las Ciencias Sociales, en el marco de una concepción que pretende generar una visión articuladora y estructurante de la Pedagogía sobre la educación, en palabras de Velázquez (2007);

...esta circunstancia pone en evidencia que la interdisciplinariedad, es un elemento o nota inherente a la naturaleza misma de la disciplina pedagógica, pues ninguna de las ciencias auxiliares, por separado, es capaz de organizar, integrar, estructurar y sistematizar las informaciones provenientes de la multidimensionalidad de la educación (p. 15).

Lo anterior supone que la Pedagogía reclama un proceso reflexivo, deliberativo, estratégico, experimental, investigativo, que la caracteriza como paradigma abierto, en continua transformación y en el marco referencial de determinados contextos histórico-sociales, que le otorgan pertinencia y sentido cultura y político, en el sentido ético emancipador.

La **colaboración** entre profesores, estudiantes, autoridades educativas, expertos e interesados deben influenciar el desarrollo de políticas, currículos y recursos educativos de forma que sean relevantes y pertinentes a la propia práctica.

La **relevancia** asegura que las prácticas pedagógicas en el aprendizaje en entornos virtuales y la producción de materiales se desarrollen según un contexto en particular. En ese sentido, para lograr una práctica pedagógica relevante, es necesario definir los objetivos de aprendizaje y posteriormente crear materiales que trasladen dichos objetivos a la práctica; esto se logra mediante la colaboración entre los actores del sistema educativo en concordancia con la identificación conjunta de necesidades. De igual forma, en cuanto a la producción de materiales, ésta debe ser relevante a las prácticas socioculturales dentro del contexto, ya sea, desde un enfoque nacional o internacional. La producción de recursos didácticos debe también reflejar la diversidad de la cohorte cultural y sensibilización hacia prácticas culturales, incluidos grupos étnicos de cualquier contexto en particular.

Con fundamento en los principios esbozados, el **objeto de estudio** de la presente Maestría se centra en los procesos de Aprendizaje en entornos virtuales tales **como el saber complejo, dialéctico, dialógico, transformador e histórica y culturalmente en construcción, cuyo propósito central es el análisis de las realidades educativas, en el caso particular, de la mediación de los aprendizajes en contextos educativos diversos.**

2.2. Áreas disciplinarias

Este apartado desarrolla con la coherencia necesaria y con la suficiente rigurosidad argumentativa, las principales áreas disciplinarias que facilitan la comprensión, abordaje y seguimiento del objeto de estudio descrito. Estas, facilitan las herramientas teórico-conceptuales y la integralidad requerida para proyectar las capacidades, habilidades y destrezas inherentes que se espera que el estudiantado desarrolle a lo largo del plan de estudios y responden a las siguientes: Pedagogía; Investigación Educativa; Praxis Pedagógica y Mediación pedagógica en entornos virtuales.

2.2.1 Áreas disciplinarias de la Pedagogía

La pedagogía hace referencia al ámbito de la educación que reflexiona con sentido crítico, dialéctico y dialógico sobre los escenarios de aprendizaje derivados de la práctica educativa. En consecuencia, considera como parte de su ejercicio reflexivo y propositivo, los variados contextos de aprendizaje, las estructuras

cognoscitivas de los involucrados que participan del proceso, los diálogos entre el campo disciplinario y pedagógico desde una perspectiva multi e interdisciplinaria. De igual forma, atiende la necesidad de transformar los procesos académicos con sentido democrático, participativo, crítico e innovador, promueve la ruptura con la verticalidad de las formas de enseñar y de aprender, así como, con posturas autocráticas y monopólicas del conocimiento, mediante la democratización de los saberes y conocimientos construidos, el reconocimiento de las formas emergentes de aprendizaje y la construcción y socialización del conocimiento a partir del reconocimiento y diálogo con el otro.

2.2.2 Área disciplinaria de Investigación Educativa

La investigación educativa constituye el proceso sistemático de reflexión y búsqueda de metodologías y herramientas interpretativas de los diversos contextos de aprendizaje, con el objeto primordial de problematizarlos y aspirar a su transformación con sentido personal, colectivo y especialmente democrático. Para ello, parte del reconocimiento de la pluralidad epistémica, el diálogo permanente entre saberes y la acción consciente e intencional de los involucrados.

2.2.3 Área disciplinaria de Praxis Pedagógica

La praxis pedagógica interpela el proceso consciente de interpretación de la realidad educativa en un sentido histórico, complejo y crítico, y la necesaria práctica que deriva de su comprensión, con especial atención sobre su transformación. Este

intrincado proceso implica el reconocimiento e integración de marcos teóricos interpretativos de la realidad educativa y la necesaria adopción de posturas críticas personales y colectivas, que intervienen en los procesos y contextos de la mediación pedagógica, con el fin de otorgar protagonismo transformador a quienes intervienen en él. En ese sentido, Streck, Redin & Zitkoski, (2015, p. 40) entienden que la praxis: implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción

En breves palabras, se trata de integrar todo el conocimiento aprendido, adquirido y transformado por medio del análisis del quehacer docente.

2.2.4 Área disciplinaria de Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales

La educación virtual o educación *online* corresponde a los procesos didácticos o de formación en línea, la misma se apoya de recursos tecnológicos como la computadora, celular, tableta e internet, por lo que requiere de la conectividad del entorno tecnológico. Se ha de indicar que el estudiante es el centro del modelo de aprendizaje y el docente se torna en un facilitador del proceso, por lo que es el que debe proponer la infraestructura, recursos y actividades para que el aprendiente pueda cumplir su objetivo o competencia o aprendizajes por alcanzar.

Al igual que la educación a distancia el autoaprendizaje es la clave para lograr con este un efectivo proceso de formación solamente que en este proceso es

importante el seguimiento que le brinda el tutor, al instaurar las actividades para el aprendizaje, las cuales deben ser por medio de la utilización del internet, como sistema de acceso tanto a contenidos como a las actividades de aprendizaje y materiales didácticos por utilizar dentro del mismo, resulta indispensable la interacción y comunicación tanto del docente como del aprendiente, como parte del proceso de formación. Al igual que evaluar de forma continua al alumno, por lo que se supera el examen tradicional con mecanismos alternativos que evidencien el aprendizaje.

2.2.5. Área disciplinaria del uso de las TIC en educación

La evolución de las TIC ha ampliado las capacidades físicas y mentales del ser humano, como se ha indicado en el ámbito educativo se inició con el uso del multimedia como recurso tecnológico para la educación a distancia y hoy día es considerado uno de los elementos más importantes en campo de la educación. Sin embargo, hay que tener claro que su aplicación en las instituciones educativas requiere provocar cambios de forma que se posibilite no solamente la comunicación sino que ayude a fomentar la creatividad, la expresión e incite al pensamiento crítico, la gestión y procesamiento de datos, generador de nuevos escenarios de formación, el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y de casos, entre otros; de forma que le ayuden al aprendiente a mejorar la comprensión de su entorno.

Atendiendo a la necesidad de ofrecer una maestría en educación con énfasis en los procesos de aprendizaje en entornos virtuales que beneficie a una buena

parte de la población profesional que se encuentra inmersa en los diversos campos educativos y que no poseen una formación inicial en pedagogía, es que hemos considerado ofrecer un módulo nivelatorio que mejore el perfil de ingreso de los maestrantes. De acuerdo con el artículo 45 del Reglamento de Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional (SEPUNA):

Los estudios de nivelación consisten en uno o varios cursos requeridos en forma particular por un estudiante, según sea su condición con respecto al perfil deseable de ingreso al posgrado. Se realizan con anterioridad al inicio del posgrado o, excepcionalmente, cuando se detecte la necesidad; en ambos casos lo determina la Comisión de Gestión Académica (CGA). A criterio del CGA, los costos deberán ser cubiertos por el propio estudiante. Los créditos no contarán como parte del plan de estudios (UNA, 2020, n.p.).

Tabla 13

Distribución de áreas disciplinarias según módulos y créditos

Área disciplinaria	Módulo	Créditos	Porcentaje %
Nivelatorio Formación Docente	Principios pedagógicos (curriculum y planeamiento, didáctica y evaluación)	9(*)	
PEDAGOGÍA	Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía	10	10

Área disciplinaria	Módulo	Créditos	Porcentaje %
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Investigación y práctica pedagógica	9	9
PRAXIS PEDAGÓGICA	Praxis pedagógica	10	10
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN ENTORNOS VIRTUALES	Enfoques, modelos y métodos pedagógicos en entornos virtuales y a distancia para el aprendizaje ubicuo	9	10
	Integración curricular de las Tecnologías Emergentes en la mediación pedagógica	10	9
INVESTIGACIÓN	Se distribuyen dos créditos por módulo	10	10
CRÉDITOS ÁREAS DISCIPLINARIAS		58	90,63%
Área disciplinaria	Módulo	Créditos	Porcentajes %
CURSOS OPTATIVOS (**)	1. Educación inclusiva en entornos virtuales 2. Métodos y técnicas para la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales 3. El tutor virtual, su liderazgo y papel en las diferentes plataformas 4. Diseño de objetos de aprendizaje y de páginas Web.	6	9,37%
TOTAL		64	100(**)

(*) Se ofrecerá un curso nivelatorio a aquellas personas que no cuenten con formación inicial como docentes.

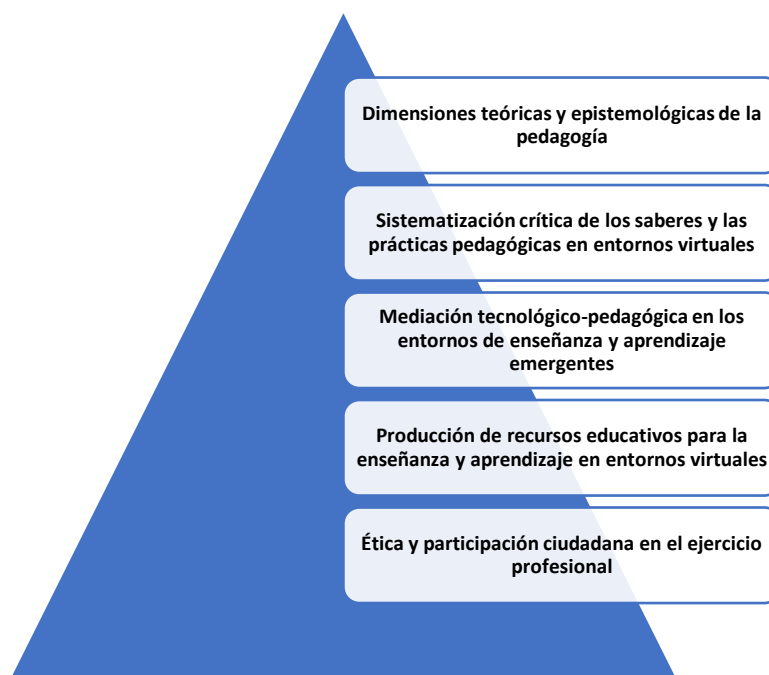
(**) Se ofrecen dos cursos optativos. Estos cursos son las propuestas iniciales, sin embargo, la Maestría podrá ofrecer otros cursos en la modalidad de optativos para abordar temáticas de interés del estudiantado o emergentes según el objeto de estudio y las áreas disciplinares.

2.3 Ejes curriculares

Los ejes curriculares que orientan esta propuesta son los siguientes:

Figura 17

Ejes curriculares del plan de estudios



a) Dimensiones teóricas y epistemológicas de la pedagogía. En el proceso de reflexión con sentido crítico, dialéctico y dialógico de los escenarios de aprendizaje

derivados de la práctica educativa universitaria, es imprescindible reconocer el carácter polisémico de la pedagogía, sus múltiples dimensiones y posibilidades epistémicas, así como teóricas y metodológicas, y de manera particular, profundizar en el análisis riguroso del conocimiento derivado de esas prácticas pedagógicas, con especial atención, en la comprensión del diálogo permanente entre los saberes propios de los campos disciplinares y los saberes del campo pedagógico, contextualizado en la diversidad de escenarios de enseñanza y de aprendizaje de la educación y desde una perspectiva interpretativa, que incluye la ecología de saberes.

b) Sistematización crítica de los saberes y las prácticas pedagógicas en entornos virtuales. Todo proceso de sistematización pedagógica responde a otro de investigación sistemática que lo posibilita y le otorga significado. Desde la premisa anterior, se sustenta la importancia del reconocimiento del carácter propio de la investigación educativa, su intencionalidad y su pertinencia social para la promoción de su transformación con sentido praxeológico y democrático. Lo anterior, posibilita la concepción de la práctica pedagógica en general y de la práctica en entornos virtuales en particular como escenario de indagación y sistematización de las experiencias personales y colectivas, desde un claro e intencionado sentido de praxis.

c) Mediación tecnológico-pedagógica en los entornos de enseñanza y aprendizaje emergentes. Se entiende que los entornos de enseñanza y aprendizaje emergentes son espacios enriquecidos a través de las tecnologías de

la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (TAC). En este sentido los docentes universitarios, deben poseer los saberes necesarios para mediar tanto los contenidos disciplinares, las tecnologías en sí mismas, y los procesos de aprendizaje que se generen en estos espacios, desde un enfoque pedagógico. De ahí que el docente universitario, debe apropiarse del saber tecnológico y del saber pedagógico, especialmente, las diversas mediaciones tecnológico-pedagógicas que pueden contextualizada y críticamente emplear en su práctica docente.

d) Producción de recursos educativos para la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Supone el desarrollo de los criterios requeridos para el diseño, selección, adaptación y/o creación de recursos educativos tradicionales e innovadores que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en poblaciones y necesidades en específico. De igual forma, se desarrollan recursos educativos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación. De esta forma, se fomenta la colaboración en el desarrollo de producción y uso de materiales en el ámbito de las lenguas, y que, a su vez, faciliten el uso de las TIC.

e) Ética y participación ciudadana en el ejercicio profesional. Refiere a los conocimientos y actividades formativas que potencian la participación ciudadana para la transformación social y un ejercicio docente ciudadano, crítico, consciente y empoderado en contextos sociales y pedagógicos determinados, mediante el desarrollo de capacidades y habilidades orientadas a la comprensión del marco

legal, la promoción de la convivencia democrática, inclusiva e intercultural, el diálogo para la sustentabilidad y la resolución alternativa de conflictos, el cumplimiento de los Derechos Humanos para una sociedad inclusiva, y el cuidado del otro. Así como, resaltando la importancia de la alfabetización digital crítica en la comprensión de los derechos y responsabilidades digitales de cada individuo y la preparación para participar plenamente en las sociedades del conocimiento.

2.4 Ejes Transversales Institucionales

El plan de estudios de la ME asume los propósitos institucionales definidos en el Estatuto Orgánico de la UNA, aprobado por la Asamblea Universitaria en el año 2015 (Gaceta Extraordinaria No. 3-2016, del 22 de febrero de 2016), de manera particular los siguientes:

- a. **Humanismo:** entendido como promoción permanente de “la justicia, el bien común, el respeto irrestricto a la dignidad humana y a los derechos de las personas y de la naturaleza” (art. 1), en todos los ámbitos y procesos de acción académica del posgrado.
- b. **Inclusión:** que supone una opción “por los sectores menos favorecidos por razones económicas, culturales o por discapacidad”, de donde se deriva la responsabilidad de garantizar “políticas de admisión y programas de becas especialmente dirigidos a esos grupos” (art. 1).
- c. **Responsabilidad ambiental:** que implica asumir, en el desarrollo del plan de estudios y sus distintas actividades formativas, el compromiso de

promover la “protección y defensa de los diversos ecosistemas, a fin de asegurar su conservación para las futuras generaciones” (art. 1).

d. **Conocimiento transformador:** finalmente, el plan de estudio constituye un aporte a la construcción de una “acción sustantiva innovadora y creativa” en la UNA, orientada hacia la formación de personas “analíticas, críticas y propositivas que conduzcan al desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales” (art. 1).

Estos ejes transversales se integran de tres formas: a) como parte de los ejes temáticos de los módulos, b) de manera permanente a las experiencias de aprendizaje los estudiantes y de mediación del equipo de docentes, y c) se operacionalizan en la gestión del programa.

De manera complementaria, se integran los ejes transversales de la UNA, que son los que identifican el quehacer académico y profesional de esta universidad. El peso que tiene cada uno de estos ejes en los módulos del programa, tiene relación con las temáticas por desarrollar, pero el propósito es sensibilizar a la población estudiantil de la importancia de estos en el quehacer académico, profesional y personal cotidiano.

Cada uno de ellos se aborda de formas variadas en el desarrollo de la propuesta curricular. A saber:

a. **Desarrollo humano sostenible:** su incorporación en el plan de estudios refiere a una nueva visión de desarrollo, considerando a la persona como el elemento central. En consecuencia, la sociedad que se construya será más justa y equitativa, pues se asume el desarrollo sostenible desde cuatro dimensiones: equidad social, respeto a la integridad ecológica de los

ecosistemas, un modelo económico alternativo que internalice los costos ambientales, los costos sociales y democracia participativa. La articulación de esas dimensiones es un proceso continuo e integral, en los que resulta fundamental la generación de capacidades y oportunidades de, por y para las sociedades y los seres humanos.

- b. **Género:** promueve el análisis entre hombres y mujeres acerca de los papeles que desempeñan, las responsabilidades, los conocimientos, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas y las necesidades, prioridades y oportunidades, con el fin de planificar el desarrollo con eficiencia y equidad. Implica la humanización de la perspectiva de desarrollo, al aceptar que los papeles sociales y culturales, asignados a hombres y mujeres, no son naturales. Asume, entonces, la formación de profesionales con una nueva visión de género.
- c. **Equidad:** de acuerdo con los principios institucionales y el modelo académico, el criterio de equidad rige en lo cultural, económico, social, de género, pedagógico, entre otros. Permite que la acción académica genere oportunidades viables para todas las personas, es decir, ofrece alternativas, crea condiciones y tratos diferenciados y compensatorios, para que las particularidades personales o colectivas no impidan el logro de los objetivos sociales y personales.
- d. **Cultura ambiental:** la cultura está determinada por las creencias, los conocimientos, y los valores que predominan en los grupos sociales y que se manifiestan en las actividades que realizan. Se busca poner en práctica las garantías ambientales y las acciones en pro de un ambiente sano, tanto en

la institución como en las comunidades donde se da la formación de los estudiantes y los procesos de investigación.

- e. **Diversidad cultural:** la diversidad cultural implica reconocer, respetar y aceptar las diferencias culturales, para posibilitar la participación y aportes efectivos de todas las personas en aquellas actividades que las afecten o interesen de manera directa o indirecta. Comprende además a la generación de espacios para que ellas puedan reunirse. Esta situación se da con independencia del grupo étnico, convicciones religiosas, clase social, género, ideología política, habilidades y capacidad cognitiva, entre otras.

2.5 Estrategia metodológica, pedagógica y evaluativa

2.5.1 Enfoque metodológico

La propuesta formativa del posgrado se desarrolla mediante una metodología vinculada con el análisis crítico, dialéctico y dialógico de la praxis pedagógica, tomando como punto de partida el reconocimiento de su complejidad, el carácter multi e interdisciplinario de la pedagogía y el potencial de la investigación en la transformación de los procesos y dinámicas de las comunidades educativas en entornos virtuales.

En congruencia con las orientaciones curriculares del plan de estudios, a saber: la flexibilidad curricular, el aprovechamiento de las posibilidades de internacionalización de la educación superior y la innovación en las modalidades de entrega de la docencia, la ME adopta un diseño modular que favorece la integración de las experiencias, capacidades, habilidades y destrezas del estudiantado, así

como el apoyo de docentes y especialistas internacionales en el abordaje del objeto de estudio; además, supera el enfoque centrado en la mera transmisión de contenidos y la organización curricular tradicional por cursos, los cuales en no pocas ocasiones constituyen unidades poco articuladas entre sí, reiterativas y rígidas en términos de la definición de requisitos y correquisitos.

Los módulos de aprendizaje estarán a cargo de un equipo docente compuesto por dos profesores y se desarrollarán articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial, que combina la formación no presencial (en línea, con encuentros virtuales que utilizarán el Aula Virtual de la UNA u otras herramientas y recursos que se consideren pertinentes) y la formación presencial en la universidad. De esta forma, se promueve el contacto personal con el equipo académico y entre el grupo de estudiantes del posgrado, y a su vez, el acompañamiento académico en las sesiones no presenciales. En el trimestre, el mínimo de sesiones de formación presencial es de 4 y el máximo de 6; en el caso de formación no presencial (en línea), el mínimo de sesiones sería de 6 y el máximo de 8.

En cada sesión, el equipo docente responsable de los módulos abordará progresivamente los distintos ejes temáticos, promoviendo entre las y los estudiantes acciones de mediación pedagógica que favorezcan el debate, la discusión, la autorreflexión sobre la praxis, el análisis crítico, el diálogo, la participación creativa, la lectura crítica de la realidad y la producción de un conocimiento transformador por parte del estudiantado desde su propia vivencia como docentes, tanto en los encuentros presenciales como en los virtuales.

2.5.2 Modalidad de entrega de la docencia

El Modelo Pedagógico de la UNA destaca la “función de las tecnologías como medio que facilita la interacción entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje”, la importancia de construir “entornos de aprendizaje alternativos que se apoyan en las nuevas tecnologías” y que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación “incide en el trabajo pedagógico y en las relaciones educando-educador y educando-educando” (UNA, 2007, pp. 6-7).

Comprendiendo las características de la población meta de este posgrado y en correspondencia con los principios del Modelo Pedagógico de la universidad, se ha definido que la ME se desarrollará mediante una modalidad semipresencial con apoyo virtual. La mediación pedagógica por parte del equipo académico de la ME promoverá el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, la reflexión permanente sobre la teoría y su confrontación con la propia praxis, y la apropiación de la investigación educativa como elemento clave de la transformación de su práctica y la formulación de propuestas de mejoramiento de su entorno académico universitario. Para ello, en las sesiones se integrarán actividades reflexivas, participativas y dialógicas, que potencien los aprendizajes significativos y colaborativos, inspirados en el principio pedagógico de que el conocimiento se construye *con los otros y para los otros*.

La modalidad semipresencial con apoyo virtual define ciertas características para el equipo académico y el estudiantado. El equipo académico debe tener disposición para el trabajo conjunto e integrado tanto presencial como virtualmente, poseer sensibilidad pedagógica para atender las necesidades de aprendizaje del

estudiantado y acompañarle en su proceso de formación de posgrado, promover espacios para la auto y coevaluación del estudiantado con sentido formativo, y potenciar el desarrollo de su autonomía.

El estudiantado debe tener disposición y actitud para el trabajo en entornos virtuales y la formación continua en este ámbito; además, se requiere que exprese iniciativa académica, sentido de la autocrítica que favorezca su crecimiento personal y su desarrollo profesional, así como sentido de responsabilidad por su aprendizaje y autonomía académica, de manera tal que estas características le permitan obtener el mejor provecho del posgrado.

2.5.3 Proceso de investigación en la Maestría.

El proceso de formación del estudiantado se complementará con el desarrollo de procesos investigativos que articulan los componentes teóricos de la pedagogía con la práctica docente que realizan los y las estudiantes en su campo de trabajo, de esta forma la investigación en la ME se concibe como una actividad integral, progresiva y sistemática, desarrollada a lo largo de los cinco módulos que componen el itinerario de formación (con el acompañamiento y tutoría del equipo docente respectivo), y que comprende cinco dimensiones relacionadas con la acción sustantiva del docente en entornos virtuales, a saber:

- a. Construcción de un andamiaje teórico y epistemológico en torno a la pedagogía universitaria, sus dimensiones constitutivas, sus problemas y desafíos.

- b. Fortalecimiento de saberes, capacidades y destrezas en materia de investigación educativa y producción intelectual.
- c. Análisis crítico sobre los saberes pedagógicos y la praxis en contextos de educación superior.
- d. Integración apropiada y crítica de las tecnologías emergentes en la construcción de entornos de aprendizaje en la educación superior.
- e. Formulación de propuestas de mejoramiento de la gestión universitaria.

Como documento final cada estudiante deberá producir un portafolio profesional académico que integre los productos académicos obtenidos en el desarrollo de cada módulo, en el que se evidencie la sistematización de los aprendizajes del estudiantado, su análisis reflexivo y crítico en función del desarrollo y transformación profesional que, como docente, ha ido evidenciando en su proceso académico. Permite compilar diversos productos que evidencian el desarrollo de habilidades y la asimilación de conocimiento de cada estudiante en su proceso formativo, así como el aporte que pueda realizar a su árdea de conocimiento al vincular la pedagogía con las diversas disciplinas.

El desarrollo del portafolio profesional académico le permite al estudiante: reflexionar sobre su práctica académica y su praxis docente, potenciar sus fortalezas, mejorar sus deficiencias, documentar el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal, proponer innovaciones en su desarrollo como profesional y generar espacios de diálogo e interacción con sus colegas para la realimentación del trabajo realizado.

En cada período lectivo se establecerá la cantidad de créditos para los módulos y para el proceso de investigación que implicará la presentación y socialización del

producto obtenido. Al final de este proceso, se presentará un informe escrito y se realizará una socialización de los hallazgos y experiencias, de conformidad con lo dispuesto en la normativa institucional y el reglamento de la ME.

El Comité de Gestión Académica de la Maestría evaluará los resultados de la modalidad del trabajo final de graduación al culminar cada promoción, y decidirá sobre la continuidad de la modalidad definida, o bien, elegirá una nueva modalidad congruente con la estructura curricular modular.

2.5.3.1 Principios pedagógicos. Relación de los principios pedagógicos del plan con el modelo pedagógico de la UNA

Los siguientes constituyen los principios pedagógicos que sirven de referencia para el desarrollo del plan de estudio y responden en consecuencia con el objeto de estudio, las áreas disciplinarias y los ejes curriculares, elementos sustantivos para el abordaje integrador de la estructura modular de la Maestría.

a. El conocimiento derivado del quehacer pedagógico es el resultado de la construcción individual y colectiva de experiencias, saberes y conocimientos culturales e históricamente situados, los cuales se expresan mediante interacciones simbólicas, susceptibles de transformación y cambio. Por ello, se promueve una mediación pedagógica respetuosa de criterio, opiniones y afirmaciones de conocimiento, de todas las personas participantes del acto pedagógico.

b. La mediación pedagógica universitaria se entiende como un escenario de discusión dialógica democrática, donde docentes y estudiantes aportan

en igualdad de condiciones, respetan las diferencias y especialmente manifiestan el interés y la oportunidad de llegar a consensos, que faciliten el intercambio de experiencias de aprendizaje, en un marco de justicia pedagógica. Por consiguiente, la mediación pedagógica responde a procesos de planificación transformadores, intencionales, dinámicos e innovadores.

c. Se reconoce que los procesos evaluativos constituyen experiencias no solo para “comprobar” los aprendizajes, sino sobre todo, experiencias de construcción de los mismos, las cuales están revestidas de significado y responden a posturas respaldadas por experiencias y juicios previos, susceptibles de transformación, de ahí que se parta del hecho de considerar la evaluación como una experiencia de aprendizaje de carácter continua, planificada, diversa y transformadora en un doble sentido, de la práctica cognoscitiva y del objeto de conocimiento mismo.

d. La estructura curricular del plan responde al propósito central de articular el proceso formativo desde una perspectiva flexible, dinámica e innovadora, que facilite los espacios idóneos para el intercambio de experiencias de aprendizaje en un sentido dialógico y con especial apego al enfrentamiento y atención con criterio transformador, de diversas problemáticas reales derivadas de los contextos de aprendizaje universitarios.

2.5.3.1.1 Principios de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Relación de la evaluación con el modelo pedagógico institucional

La evaluación de los aprendizajes se concibe como un proceso formativo y constructivo, de acercamiento a la realidad profesional del estudiantado, de diálogo con otros, de mejoramiento continuo de los procesos y congruente con los procesos de mediación pedagógica desarrollados.

Se evaluará de forma diagnóstica, formativa y sumativa, así como de forma integrada y continuada durante la ejecución y permanencia del estudiante en el plan de estudios. Se promoverá la autoevaluación y la coevaluación del estudiantado, además de la heteroevaluación que realizará el equipo académico.

La evaluación de los aprendizajes de cada módulo contempla actividades que estimulen la reflexión, el debate, el análisis crítico, el diálogo, la participación creativa, la lectura crítica de la realidad y la producción de un conocimiento transformador por parte de los y las estudiantes, tanto en los encuentros presenciales como en línea.

Para ello, el equipo docente propondrá, entre otras, estrategias evaluativas como la redacción de ensayos académicos de autorreflexión sobre la praxis, el diseño de propuestas de proyectos de investigación, el análisis de la práctica docente en la educación superior, la construcción de propuestas de mejoramiento de la praxis pedagógica universitaria, el diagnóstico y diseño de entornos virtuales de aprendizaje con tecnologías emergentes y la construcción de propuesta de análisis curricular.

La evaluación de los aprendizajes desarrollada en los diferentes módulos se guiará por el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la UNA, siendo para este posgrado la nota mínima de aprobación 8.0.

2.5.3.1.2 Evaluación del plan de estudios

El tipo de evaluación que se aplicará en el desarrollo del plan de estudios tiene como objetivo detectar o predecir errores en el proceso de diseño o en su puesta en marcha, recoger información para la toma de decisiones programadas y mantener un registro continuo de los procedimientos que se ejecuten.

Se considerará lo establecido en las **Políticas y Lineamientos Curriculares de la Universidad Nacional (2013)**, para que:

- Se evalúen los cursos o actividades del plan de estudios de manera permanente, como mínimo una vez al año, de acuerdo con la naturaleza del curso.
- Se considere en la evaluación de los planes de estudio y programas de curso, la infraestructura, servicios, financiamiento, gestión académica, impacto, resultados y diseño curricular.
- Se involucre en la evaluación de los planes de estudio tanto a los actores sociales internos -académicos, estudiantes, administrativos- como a los actores externos -egresados, empleadores, colegios profesionales, entre otros- para identificar las necesidades de actualización profesional y mantener la pertinencia de la oferta.

- Se realice una evaluación integral del plan de estudios, cuando concluya el tiempo mínimo requerido para graduar a la primera promoción de estudiantes.
- Se elabore un plan de mejoramiento de la carrera, como resultado de los procesos de evaluación, tomando en cuenta los aportes de los diferentes actores que participen en ese proceso.
- Se establezcan modalidades de seguimiento y vinculación con los egresados y graduados, para que apoyen el mejoramiento y actualización de los planes de estudio, y para identificar y dar respuesta a sus necesidades de actualización profesional.
- Se realice, en cada unidad académica, procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación del desempeño de los docentes al menos una (1) vez al año (p. 9).

Al finalizar cada trimestre, se realizará una evaluación integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que incluirá: evaluación del desempeño docente y de los componentes teóricos, prácticos y metodológicos de los módulos, por parte de las y los estudiantes; evaluación del rendimiento cualitativo y cuantitativo del estudiantado, por parte del equipo docente y la coordinación de la ME; evaluación del desarrollo de la gestión del plan de estudios, por parte de la coordinación y el Comité de Gestión Académica de la ME.

La coordinación de la ME deberá velar porque se cumpla con lo estipulado en el programa de los módulos, mediante acciones pertinentes de acompañamiento y asesoría académica de los equipos docentes.

Una vez que se concluya la primera promoción, se realizará la evaluación del programa. Para ello se llevará a cabo un taller donde participarán el equipo académico, estudiantes y administrativos involucrados, así como otros actores que se consideren pertinentes. La evaluación curricular del plan de estudios contemplará los siguientes aspectos:

- a. Desempeño docente.
- b. Necesidades de actualización de la estructura curricular.
- c. Rendimiento académico del estudiantado que participa en el programa de posgrado.
- d. Repercusiones del programa en los procesos de transformación de la praxis pedagógica universitaria.
- e. Vinculación con centros de bases de datos (en especial de la UNA y las Universidades estatales que integran el CONARE), programas de estudio similares a las de otras universidades nacionales e internacionales, y centros de documentación e información de organismos internacionales en el ámbito de Pedagogía Universitaria.
- f. Pertinencia y actualización de los módulos del plan de estudios y de la bibliografía que los sustentan.
- g. Sistema de evaluación de los aprendizajes.
- h. Seguimiento del desarrollo profesional de los egresados del programa de acuerdo con el perfil de salida establecido en este plan de estudios.
- i. Desarrollo de la modalidad semipresencial con apoyo virtual e integración de las tecnologías emergentes.

3. Perfil de la Persona Graduada

3.1 Perfil Ocupacional: Las personas graduadas de este plan de estudio tendrán el siguiente perfil ocupacional.

Tabla 14

Perfil ocupacional de la persona graduada

ESPACIOS LABORALES	CARGOS	FUNCIONES
Centros de educación superior, media, primaria y preescolar estatales y privados; nacionales o internacionales	<p>Docente universitario (a). Docente en educación media. Docente en educación primaria. Docente en educación preescolar.</p> <p>Investigador (a) educativo (a) Extensionista universitario (a) Consultor (a) universitario</p>	<p>Orientarán procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Organizarán la docencia de acuerdo con las circunstancias de los estudiantes, de la institución y de la carrera.</p> <p>Desarrollarán estrategias de mediación pedagógica innovadora, contextualizada y transformadora.</p> <p>Desarrollarán procesos de investigación desde la reflexión, la crítica y sistematización de su propia praxis.</p>
Centros gestores de política educativas	<p>Investigadores Asesores Consultores Coordinadores</p>	<p>Intervendrán de forma crítica en los procesos de planificación y gestión curricular, a partir de la propuesta y aplicación de herramientas que faciliten dichos procesos.</p> <p>Desarrollarán procesos de investigación desde la reflexión, la crítica y sistematización de su propia praxis.</p>
Organizaciones no gubernamentales, fundaciones y otros organismos estatales nacionales e internacionales que desarrollan procesos educativos en entornos virtuales		<p>Diseñar materiales educativos y estrategias de mediación virtual con poblaciones específicas.</p> <p>Diseñar, coordinar y evaluar procesos de intervención educación en diferentes contextos a nivel virtual.</p>

Nota: adaptado de la MEPU, 2016.

3.2 Perfil Profesional del graduado

La persona graduada de la Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales es competente en cuanto a:

Tabla 15

Perfil Profesional de la persona graduada

CONOCER	HACER	SER
Reconoce los fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía, entendida esta como un saber complejo, multi e interdisciplinario.	Aplica los fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía en los contextos donde desarrolla su praxis.	Construye y fortalece su identidad profesional a partir del dominio de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía.
Comprende la complejidad de los procesos de mediación pedagógica, desde diferentes perspectivas: inter, multi y transdisciplinarias.	Desarrolla estrategias de mediaciones pedagógicas innovadoras, contextualizadas y transformadoras.	Asume la transformación de la praxis educativa, como reto pedagógico.
Interpreta la realidad pedagógica a partir de procesos de investigación, que le permiten transformarla.	Desarrolla procesos de investigación desde la reflexión, la crítica y sistematización de su propia praxis.	Transforma su praxis a partir de la autocrítica y autorreflexión emanadas de procesos investigativos, que le permiten la toma de decisiones en favor de la pedagogía en entornos virtuales.
Comprende la relevancia de la mediación tecnológico-pedagógica en el contexto educativo actual.	Problematiza sobre experiencias tecnológico-pedagógicas y propone estrategias de mediación apropiadas para espacios de aprendizaje emergentes.	Incorpora a su práctica docente herramientas tecnológico-pedagógicas en forma crítica y contextualizada.
Identifica necesidades específicas para implementación de recursos educativos que involucre su diseño, adaptación y creación para facilitar la mediación pedagógica en entornos virtuales.	Interviene en forma puntual según cada contexto educativo en los procesos de diseño, selección, adaptación y/o creación de recursos educativos que faciliten la mediación pedagógica en entornos virtuales.	Diseña, selecciona, adapta y/o crea recursos educativos enfocados el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que está inmerso.

CONOCER	HACER	SER
Reconoce la importancia del actuar ético e inclusivo en el quehacer del docente.	Práctica la ética en su ejercicio profesional docente y como ciudadano.	Asume la ética y la inclusión como eje fundamental de su práctica profesional y forma de vida.

Nota: adaptado de la MEPU, 2016.

4. Objetivos del Plan de Estudios

4.1. Objetivo General:

Formar profesionales en el campo de la mediación pedagógica en entornos virtuales, con habilidades y capacidades para analizar con sentido crítico, dialéctico y dialógico la praxis pedagógica en los distintos contextos educativos, tomando como punto de partida el reconocimiento de su complejidad, el carácter multi e interdisciplinario de la pedagogía, y el potencial de la investigación en la transformación de los procesos y dinámicas de las comunidades educativas.

4.2. Objetivos Específicos

1. Desarrollar herramientas teórico-prácticas que orienten la problematización y acción contextualizada de la mediación pedagógica en perspectiva crítica, rigurosa, creativa y transformadora.
2. Fomentar la investigación como proceso reflexivo y transformador de la propia práctica pedagógica.

3. Analizar críticamente las relaciones entre educación, pedagogía y tecnologías con el propósito de contextualizar experiencias de mediación tecnológico-pedagógica en los entornos de aprendizaje emergentes.
4. Desarrollar herramientas que faciliten la problematización e intervención crítica, creativa e innovadora de procesos de aprendizaje.
5. Profundizar en el sentido ético, inclusivo y transformador del desarrollo profesional como ejercicio ciudadano.

5. Metas de Formación

En la formulación de las metas de formación se han tomado en cuenta los siguientes criterios: necesidades de especialización en el campo de la pedagogía universitaria, requisitos de contratación laboral en las universidades públicas y privadas, condiciones de sostenibilidad financiera del posgrado, sentido de oportunidad de la oferta académica y tendencias de deserción observadas en el programa en perspectiva histórica.

La MEPEAV abrirá promociones en forma regular cada cinco trimestres, una vez completada la oferta de los cinco módulos que componen la estructura curricular, con grupos de entre 15 y 25 estudiantes. La meta del programa es ofrecer un mínimo de 5 promociones. Se espera menos de un 12% de deserción a lo largo del desarrollo de cada promoción.

En un primer momento, y atendiendo de manera prioritaria la coyuntura surgida a partir de la aprobación del nuevo Estatuto Orgánico de la UNA, específicamente relacionada con el Reglamento de Contratación Laboral, se abrirá

una promoción extraordinaria en la sede central, campus Omar Dengo. Se proyecta contar con dos grupos de estudiantes de entre 15 y 25 personas; en caso de tener cupos disponibles, se admitirán también estudiantes que ejerzan la docencia en otras universidades públicas y privadas.

Además, el plan de estudios estará disponible para las sedes regionales universitarias, con la periodicidad antes indicada y siempre que se den las condiciones óptimas para el desarrollo y sostenibilidad financiera del plan de estudios.

En la tabla 16 se detallan las metas para cada una de las promociones.

Tabla 16

Metas de Formación

VARIABLES	ABSOLUTOS POR PROMOCIÓN	RELATIVOS
Cupos disponibles	25	100
Índice de deserción	3	12
Índice de aprobación	20	90
Índice de reprobación	2	10
Número de graduados por promoción	20	90
Duración del plan de estudios por promoción	1,5 años	
Número de promociones	5 promociones	

Nota: adaptado de la ME

6. Aprobación de los Módulos y Permanencia del Estudiante en el Programa

En cuanto a la calificación mínima para la aprobación de los módulos, esta será de 8.00 en una escala numérica de 0 a 10.00, de conformidad con el

reglamento interno de la Maestría. Para la permanencia y continuidad en el posgrado, se debe mantener un promedio ponderado anual de 8.00.

En caso de reprobación de un módulo, el estudiante puede continuar con el siguiente y tendrá la posibilidad de matricular el módulo reprobado cuando este vuelva a ofertarse. Si el mismo módulo se reprueba en dos ocasiones, el estudiante quedará excluido del programa.

Las situaciones extraordinarias relacionadas con la reprobación de los módulos serán analizadas por el Consejo de Gestión Académica de la Maestría, de conformidad con su reglamento interno, el Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado y el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional (SCU-2327-2010).

7. Estructura Curricular

Al estudiante se le otorgará el título de magíster, al completar los 64 créditos del plan de estudios y presente su Trabajo de Investigación. La estructura curricular del plan de estudio se muestra en la tabla 19, considerando para su presentación el trimestre lectivo y el nivel en el que se ubica cada módulo. Asimismo, para la distribución respectiva de las horas semanales por curso, la unidad académica se ha basado en la normativa institucional, incorporando las horas teoría, las horas prácticas, las horas de estudio independiente, las horas totales por semana y las horas docente.

Tabla 17*Relación créditos - horas*

Crédito	Número de horas
1	45 horas por trimestre

La distribución de horas semanales se realizará para cada trimestre lectivo, las cuales se distribuirán en horas contacto y de estudio independiente. De esta forma, la estructura curricular la conforman cinco módulos, los cuales se detallan en la tabla.

Tabla 18*Distribución de creditaje total*

Trimestre	Módulo	Créditos
I	Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía	12
II	Investigación y Práctica Pedagógica	11
III	Praxis Pedagógica	13
IV	Enfoques, modelos y métodos pedagógicos para entornos virtuales y a distancia para el aprendizaje ubicuo	12
V	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica a través de entornos virtuales	12
Total de créditos		60
Curso Optativo 1		3
Curso Optativo 2		3
Total de créditos		66

En la tabla 18, se muestra cada módulo y su distribución de horas, además se evidencia de manera particular la investigación pese a que se desarrollará como parte de cada módulo y se contemplan los cursos optativos en los trimestres que deberán ser cursados por el estudiantado.

7.1 Modalidad de la estructura curricular

En el marco de la ME, el módulo constituye el espacio pedagógico de diálogo, encuentro y debate académico multi e interdisciplinario, así como mediación y sistematización de los aprendizajes, que integra núcleos temáticos y actividades formativas en torno a un eje-problema común. Este eje se desarrolla, a su vez, por medio de preguntas generadoras y ejes temáticos para la construcción de nuevos conocimientos y la apropiación por parte de los estudiantes de herramientas teóricas y metodológicas para el análisis y transformación de sus prácticas docentes.

Cada módulo posee la siguiente estructura:

- a. Título: Expresa la finalidad central del módulo y su correspondencia con la estructura curricular del plan de estudios. Es decir, hace visible su contribución al desarrollo del entramado curricular construido entre el objeto de estudio, las áreas disciplinarias, los ejes curriculares, los ejes transversales, los ejes temáticos, los objetivos y el perfil del graduado.
- b. Descripción general: Presenta de manera general los elementos centrales conceptuales, metodológicos y competencias de aprendizaje del módulo, y su vinculación con el entramado curricular del plan de estudios. Todo lo anterior, en función del abordaje del eje problema orientador del módulo. De igual forma, hace referencia a los ejes temáticos por desarrollar y define el aporte del módulo al Trabajo Final de Graduación.
- c. Eje problema: Expresa la pregunta que incita o promueve el proceso de aprendizaje que pretende relacionar de manera intencional las experiencias

personales y colectivas de los participantes, alrededor de los elementos conceptuales, metodológicos y competencias de aprendizaje propuestas, de manera que se promueva al máximo el trabajo dialógico, frente al abordaje de una situación problemática concreta.

- d. Preguntas generadoras. Facilitan la discusión y el abordaje del eje problema de manera integral. En consecuencia, responden a focos medulares de atención y los ejes temáticos, los cuales, permiten orientar el trabajo de manera nucleada, sin el ánimo de pretender fragmentar el proceso de diálogo e interaprendizaje del módulo en su conjunto. Cada pregunta generadora facilita una orientación conceptual, metodológica y fáctica particular e integradora del eje problema.
- e. Ejes temáticos. Representan los puntos de partida conceptuales, metodológicos y fácticos, que permiten construir diálogos a partir de otras miradas como resultado de su sistematización sociohistórica. Responden a posibles rutas para abordar el eje problema y las preguntas generadoras previamente formuladas y expresan de manera ordenada, los caminos de discusión propuestos.
- f. Orientaciones metodológicas: Constituyen las secuencias de aprendizaje mediacional, que se diseñan para orientar las discusiones alrededor del eje problema y las preguntas generadoras. Por tratarse de un plan de estudios caracterizado por la entrega de la docencia mediante la modalidad semipresencial con apoyo virtual, debe de explicitarse en consecuencia la dinámica a seguir, definiendo el número de sesiones de formación presencial (que pueden contemplar sesiones intensivas o dosificadas a lo largo del trimestre) y formación no presencial (en línea). En el trimestre, el mínimo de sesiones de formación presencial es de 4 y el máximo de 6; en el caso de

formación no presencial (en línea), el mínimo de sesiones sería de 6 y el máximo de 8.

- g. Orientaciones evaluativas: Deben ser articuladas alrededor de las secuencias de aprendizaje y responder a ellas con cierto grado de particularidad y con sentido integrador. Cada módulo realiza un aporte al Trabajo Final de Graduación, por lo que se especificarán los productos concretos que se espera que construya cada estudiante.
- h. Cronograma: Delimita la programación de las actividades académicas a través del trimestre y en función de los ejes temáticos.
- i. Bibliografía: Aporta el marco referencial de literatura especializada, que sienta las bases para el diálogo académico y sitúa al estudiante en el estado de los debates teóricos y metodológicos sobre los problemas y ejes temáticos de cada módulo.

Tabla 19

Estructura curricular

NIVEL	TRIMESTRE LECTIVO	NOMBRE DEL MÓDULO	CRÉDITOS	HORAS POR SEMANA			
				PRESENCIALES / CONTACTO		ESTUDIO INDEP Y SIST. PERS.	TOTAL HORAS
				TEORÍA	PRÁCTICA		
I TRIMESTRE							
0	IV año anterior	Principios pedagógicos (currículum y planeamiento, didáctica y evaluación) (**)	9(*)	10	6	18	34
I	I	MÓDULO I (***) Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía	10	8	0	30	38
		Trabajo de investigación	2	-	-	8	8
Total Módulo I / I Trimestre			12	8	0	38	46
II TRIMESTRE							
I	II	MÓDULO II Investigación y Práctica Pedagógica	9	4	4	26	34
I	II	Trabajo de investigación	2	-	-	8	8
		Curso optativo	3	3	-	8	11
Total Módulo II / II Trimestre			14	7	4	42	53
III TRIMESTRE							
I	III	MÓDULO III Praxis Pedagógica	11	4	8	29	41
		Investigación educativa (*)	2	-	-	8	8
I	III	Curso Optativo	3	3	-	8	11

NIVEL	TRIMESTRE LECTIVO	NOMBRE DEL MÓDULO	CRÉDITOS	HORAS POR SEMANA			
				PRESENCIALES / CONTACTO		ESTUDIO INDEP Y SIST. PERS.	TOTAL HORAS
				TEORIA	PRÁCTICA		
Total III Trimestre			16	7	8	45	60
IV TRIMESTRE							
II	IV	MÓDULO IV Enfoques, modelos y métodos pedagógicos para entornos virtuales y a distancia para el aprendizaje ubicuo	10	4	4	30	38
		Investigación Educativa (****)	2	-	-	8	8
Total IV Trimestre			12	4	4	38	46
V TRIMESTRE							
II	V	MÓDULO V Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica a través de entornos virtuales	10	4	4	30	38
		Investigación Educativa	2	-	-	8	8
Total V Trimestre			12	4	4	38	46
Total de créditos del posgrado			66				251

Nota (*): El creditaje de estos cursos nivelatorios no suman como parte del plan de estudios (Reglamento de SEPUNA, artículo 45)

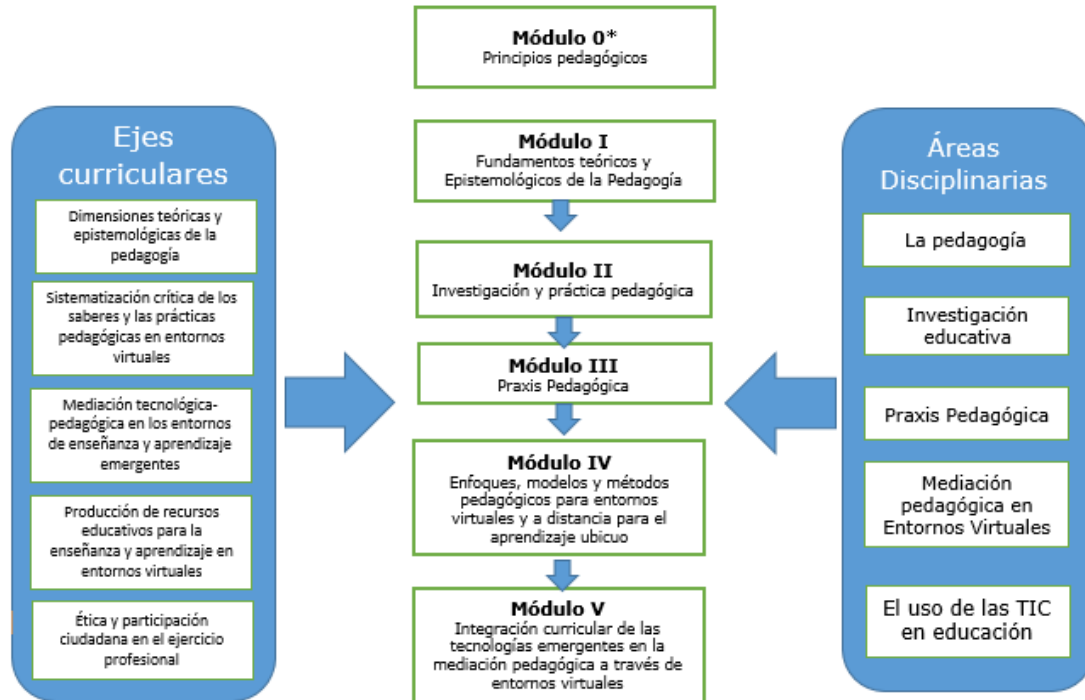
Nota (**): El módulo 0 es creado solo para el énfasis propuesto.

Nota (***): Los módulos I, II y III son de tronco común de la Maestría en Educación (ME), a partir del módulo V y VI inicia el énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales.

Nota (****): Del total de créditos asignados a cada módulo, 2 se dedican exclusivamente a la Investigación

Figura 18

Malla curricular



Nota: Este módulo sería requisito para aquellas personas que no tienen formación en docencia

7.2 Esquematización de los módulos

A continuación, se presenta cada módulo de formación, en los cuales se expone:

- El nombre del módulo
- El eje problematizador, formulado en pregunta generadora
- Los ejes temáticos
- Los contenidos por tema

**PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS
MÓDULO CERO**

¿Desde cuáles elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos puede construir el docente su identidad profesional, sus referentes pedagógicos y orientar su praxis?

<p>Currículo y planeamiento didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Currículo y educación ● Enfoques curriculares ● Planeamiento: -Componentes curriculares -Métodos, técnicas, recursos, y evaluación 	<p>Didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fundamentos para la enseñanza de la disciplina ● Enfoques didácticos ● Recursos para el aprendizaje ● Modelos teóricos para la enseñanza ● Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la educación 	<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoques y modelos, medición y evaluación, principios, técnicas e instrumentos de evaluación y medición. ● Enfoques alternativos en evaluación. ● Ética en el ejercicio profesional
<p>Producto de investigación: Elaboración individual de una unidad didáctica digital de aprendizaje desde alguna plataforma. (Classroom, Edmodo, Moodle).</p>		

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA PEDAGOGÍA
MÓDULO I**

¿Desde cuáles elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos puede construir el docente su identidad profesional, sus referentes pedagógicos y orientar su praxis?

Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía	Modelos y perspectivas pedagógicas	Pedagogía, sociedad, medio ambiente y cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico del desarrollo de la autonomía científica de la pedagogía. • El sistema epistemológico de la pedagogía: dimensión teórica y praxiológica. • Debates entre pedagogía y ciencias de la educación. • La pedagogía como saber complejo: una mirada desde la praxis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos: análisis en contextos educativos. • Modelos pedagógicos alternativos y emergentes. • Perspectivas pedagógicas críticas y transformativas (latinoamericanas y mundiales). 	<ul style="list-style-type: none"> • La mirada pedagógica en las relaciones: sociedad, medio ambiente y cultura. • Dinámicas sociales y educativas de exclusión e inclusión en la educación superior. • Ecologismo, educación y buen vivir. • Pedagogía, universidad y crisis civilizatoria. • Ética, universidad y sociedad.

Producto de investigación: Elaboración individual de un ensayo auto reflexivo sobre la praxis docente con un acompañamiento de un organizador gráfico digital. (XMind, GoConqr, C-MapTool, Genially, Canva).

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA MÓDULO II <i>¿De qué manera los procesos de investigación educativa contribuyen a desarrollar la práctica pedagógica, dialógica y crítica por parte de los docentes?</i>		
La investigación educativa y su epistemología <ul style="list-style-type: none"> • Principios generales de la investigación • Epistemología de la investigación educativa 	Enfoques de investigación praxeológica <ul style="list-style-type: none"> • La Investigación Acción Participativa (IAP) • La sistematización de experiencias • Gestión participativa • El portafolio académico 	Desarrollo de procesos de sistematización de prácticas educativas universitarias Diagnósticos <ul style="list-style-type: none"> • Validación de instrumentos y resultados • Interpretación y evaluación • Diseño de un proyecto de investigación educativa
Producto de investigación: Elaboración de una propuesta de proyecto de investigación en el área pedagógica contextualizada en donde puedan aplicarse los entornos virtuales.		

<p align="center">PRAXIS PEDAGÓGICA MÓDULO III</p> <p align="center"><i>¿Cómo podrían los procesos dialógicos reflexivos sobre la praxis educativa responder a los desafíos del desarrollo de la mediación pedagógica y generar propuestas para transformarla?</i></p>		
<p>Reflexión dialógica del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción sociohistórica del docente. • Características del docente en la actualidad • Complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes contextos educativos. • Concepción de la práctica educativa actual 	<p>Mediación pedagógica en la diversidad de los contextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje. Mediación docente: diseño y planificación, técnicas e instrumentos de aprendizaje. • Mediación pedagógica: técnicas e instrumentos de evaluación en la mediación de los aprendizajes universitarios. Mediación pedagógica: reconstrucción y planificación de la praxis. 	<p>Sistematización de la práctica docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido ético de la praxis pedagógica. • Implementación de la propuesta de mejoramiento de la práctica docente. • Procesos de transformación e innovación de la mediación pedagógica. • Sistematización de la praxis.
<p>Producto de investigación: Diseño de una propuesta de mediación pedagógica de acuerdo con el contexto educativo en el que está inmerso el maestrante (que puede ser implementada) a través de la aplicación de recursos digitales.</p>		

**ENFOQUES, MODELOS Y MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN ENTORNOS VIRTUALES Y A DISTANCIA PARA EL APRENDIZAJE UBICUO
MÓDULO IV**

¿De qué forma los enfoques, modelos y métodos pedagógicos facilitarían la mediación pedagógica en los entornos virtuales para el aprendizaje ubicuo en la educación virtual y a distancia de forma que se oriente una intervención transformadora de la propia práctica docente?

<p>Enfoques, teorías y modelos para la educación a distancia y virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques pedagógicos y didácticos en la educación virtual. • Enfoques técnicos y tecnológicos de la educación virtual. • Enfoques metodológicos en educación virtual. 	<p>Modelo instruccional en la educación a distancia y virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepciones. Teorías de aprendizaje y diseño instruccional. • Tipos de diseño instruccional. • Principios del modelo instruccional. • Diseño instruccional en la educación a distancia y virtual 	<p>Mediación en los entornos virtuales de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. • Recursos asociados a los entornos virtuales: • Material didáctico. • Recurso educativo. • Objetos de aprendizaje. • Creación de recursos y materiales didácticos. • Herramientas digitales para la creación de recursos. • Diseño de actividades de aprendizaje para entornos virtuales. • Evaluación de un entorno virtual de aprendizaje
<p>Producto de investigación: Construcción de una propuesta didáctica o diseño instruccional relacionado con su campo de especialidad profesional, el cual deberá incluir la construcción de recursos, materiales y/u objetos de aprendizaje para entornos virtuales.</p>		

**INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
MÓDULO V**

¿Cómo el diseño, selección, adaptación y/o creación de recursos educativos empleando las tecnologías emergentes pueden facilitar el proceso de aprendizaje desde la innovación y la pertinencia?

Integración curricular

- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para la implementación de recursos tecnológicos
- Líneas de acción para ubicar el modelo emergente en educación virtual. Teoría de aprendizaje: el conectivismo
- La integración de las TIC a los sistemas educativos.
- Nuevas competencias docentes necesarias para incorporar las herramientas tecnológicas en los espacios de docencia.
- Aplicación del modelo colaborativo para educación

Objetos de aprendizaje

- Gestión docente de plataformas para la educación virtual
- Las TIC, los educadores, la educación.
- Ecosistemas digitales en entornos de aprendizaje: comunidades de aprendizaje.

Diseño e implementación de recursos integrados.

- Uso pedagógico de las páginas web, libros digitales, y otros.
- Diseño y creación de sitios web, libro digital.
- Evaluación en páginas web para el desarrollo del proceso de aprendizaje

Producto de investigación: página Web sobre un tema de su nivel escolar relacionada con su propuesta didáctica o diseño instruccional.

8. DESCRIPTORES DE LOS MÓDULOS

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del módulo:	Principios pedagógicos
Tipo de módulo:	Regular (Colegiado)
Naturaleza:	Teórico (Presencial/ Virtual)
Modalidad:	Trimestral
Período lectivo:	IV Trimestre ¹
Nivel:	Nivel 0
Créditos:	12
Horas presenciales:	8 horas de teoría
Horas de estudio independiente:	29
Horas de Investigación	8
Horas totales semanales:	45
Horas docentes:	8
Profesores:	M. Ed. Cristina Calderón Mejías y M.Ed. Giannina Seravalli Monge

I. Descripción

En este módulo el estudiantado conoce y analiza la teoría curricular, los paradigmas curriculares que la han orientado y la orientan, los enfoques curriculares, los modelos educativos y su relación con el currículo, sus elementos, fuentes, y fundamentos curriculares, para que los contextualice en el ámbito socio-económico, político, y cultural actual. Con el fin de configurar un pensamiento crítico, coherente, y bien fundamentado al abordar la práctica profesional, a través de proyectos

¹ Este módulo cero debe de iniciar en el IV trimestre del año anterior para que la generación entrante que debe llevar dicho módulo nivelatorio sea parte de la generación que iniciaría en el I trimestre del año siguiente.

creativos e innovadores, acordes con la especialidad y la realidad educativa nacional.

También se abordan los fundamentos teóricos-metodológicos y los procedimientos didácticos de la mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje según su área de especialidad. Además, en este módulo se introduce el estudio y análisis de los desafíos didácticos de los paradigmas emergentes en educación.

Se analizan, investigan y valoran los diversos recursos didácticos que facilitan la mediación pedagógica en la enseñanza de su disciplina desde una visión inclusiva. El estudiantado participante analiza, con una actitud crítica, la teoría y la práctica de la evaluación de los aprendizajes, conceptos y funciones, se hace énfasis en los recursos y técnicas para la enseñanza y aprendizaje en entornos educativos emergentes.

El estudiante como docente en formación, selecciona, construye y aplica instrumentos de evaluación y medición adecuados para obtener aprendizajes significativos. Además, experimenta en su propia vivencia las fortalezas y debilidades de algunas estrategias de evaluación.

II. Eje problema y preguntas generadoras

La docencia debe ser entendida como ese acto social que propicia oportunidades para el desarrollo del pensamiento crítico en los seres humanos que les permita maximizar sus destrezas y habilidades en busca de un mejor estilo de vida personal, social y laboral.

En ese sentido, se propone el siguiente eje problematizador, con las respectivas preguntas generadoras que articulan el desarrollo de los ejes temáticos del módulo:

¿Cómo reconocer e integrar diferentes conceptos, enfoques y paradigmas en una realidad socialmente construida que condiciona la teorización de un currículum y la atención de las diferencias humanas y los procesos sociales existentes en el contexto nacional?

¿Cómo elaborar un diseño curricular que promueva una evaluación holística e innovadora que responda a las necesidades, intereses y problemas del estudiantado?

Preguntas generadoras:

1. ¿Cuáles son los enfoques curriculares adecuados para el desarrollo apropiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje?
2. ¿Cómo se elabora un planeamiento didáctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes modalidades?
3. ¿Cómo se puede aplicar la didáctica en los procesos de mediación pedagógica?
4. ¿Cuáles estrategias y recursos didácticos son esenciales para el logro de aprendizajes significativos e inclusivos?
5. ¿Cuáles principios y características de la evaluación de los aprendizajes se deben conocer para desempeñarse como docente que valora integralmente el desempeño de sus estudiantes?
6. ¿Cuáles son las estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje?
7. ¿Cómo contribuye la evaluación a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje?
8. ¿Cómo garantizar la ética profesional durante mi ejercicio docente?

III. Ejes temáticos

A continuación, se presentan tres ejes temáticos que configuran la propuesta formativa del módulo, y se detallan los principales tópicos o temas que se abordarán en cada caso:

EJES TEMÁTICOS

Unidad I: Curriculum y Planeamiento

- Currículum y educación.
- Enfoques curriculares.
- Fuentes y Fundamentos curriculares.
- Planeamiento: Componentes curriculares, métodos, técnicas, recursos, y evaluación.

Unidad II: Didáctica

- Fundamentos para la enseñanza y estructura de la disciplina
- Enfoques didácticos
- Recursos para el aprendizaje: Tipos.
- Modelos teóricos para la enseñanza
- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Unidad III: Evaluación

- Enfoques y modelos, medición y evaluación, principios, técnicas e instrumentos de evaluación y medición.
- Enfoques alternativos en evaluación.
- Ética del ejercicio profesional

IV. Orientaciones metodológicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

Al inicio del módulo se tendrán tres sesiones presenciales que permitirán diagnosticar la realidad de aula y situar el nivel y profundidad de las discusiones y el debate teórico. El resto de las sesiones alternarán los encuentros virtuales (utilizando el Aula Virtual de la UNA u otras herramientas y recursos que se consideren pertinentes) y los encuentros presenciales, de acuerdo con el desarrollo de los ejes temáticos y las necesidades percibidas por el equipo docente.

Se promoverán discusiones, debates, mesas redondas, elaboración de productos digitales (entre otras estrategias) sobre los distintos ejes temáticos, con el propósito de estimular la reflexión y autorreflexión crítica de los estudiantes. Esta dinámica les permitirá sistematizar sus aprendizajes por medio de distintas producciones académicas.

El rol docente será mediar los conocimientos y procesos de aprendizaje, aprovechando para ello los espacios de encuentro presencial y de encuentro con apoyo virtual.

Se promoverá que el estudiantado asuma con responsabilidad el estudio de las lecturas propuestas, de manera que puedan realizar aportes fundamentados en el desarrollo de las sesiones; asimismo, que logren alcanzar la autorreflexión sobre su praxis, a partir de la integración de distintos conceptos, teorías y perspectivas pedagógicas.

V. Orientaciones evaluativas

La evaluación de los aprendizajes del módulo contempla actividades que estimulen el debate, el análisis crítico, el diálogo, la participación creativa, la autorreflexión y la producción de nuevo conocimiento por parte de los y las estudiantes, tanto en los encuentros presenciales como en los encuentros virtuales.

En ese sentido, el equipo docente propone la elaboración de reportes de sistematización de aprendizajes de las lecturas, participación en mesas redondas y foros de discusión y profundización en las temáticas del curso.

Un aspecto central de la evaluación del módulo corresponderá a la creación de una unidad didáctica para la enseñanza a distancia, un trabajo que integrará: la investigación bibliográfica y el análisis crítico de información; la autorreflexión de cada estudiante sobre sus prácticas y las de su comunidad educativa inmediata; y la producción de material con herramientas tecnológicas que será el aporte del módulo al Portafolio Profesional Académico, como proyecto de investigación de la maestría. Por último, la evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDAD	VALOR
Reportes de sistematización de aprendizajes de las lecturas	20%
Mesas redondas (sesiones presenciales)	20%
Foros de discusión y profundización temática (sesiones virtuales)	15%
Elaboración de unidad didáctica digital y su planeamiento Avance 1: Planteamiento del tema y problematización inicial (10%) Avance 2: Revisión bibliográfica comentada y estructura temática y planeamiento de la unidad (15%). Avance 3: Producción final de la unidad didáctica (20%)	45%
Total	100%

VI. Cronograma

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1 a 4	Eje temático 1: Currículo y Planeamiento didáctico
1 (Presencial)	Análisis histórico del desarrollo del concepto de currículo hasta la actualidad.
2 (Presencial)	Tipos de currículo. Elementos, fundamentos y fuentes del currículo.
3 (Presencial)	Paradigmas y enfoques curriculares.
4 (Virtual)	Tipos de planeamientos.
	Eje temático 2: Didáctica
5 (virtual)	Fundamentos y modelos teóricos para la enseñanza de la disciplina
6 (Presencial con apoyo tecnológico)	Enfoques didácticos más utilizados y emergentes
7 (Virtual)	Recursos para el aprendizaje y aplicación del DUA

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
8 (Presencial)	Recursos para entornos virtuales
	Eje temático 3: Evaluación
9 (Virtual)	Enfoques y modelos, medición y evaluación, principios, técnicas e instrumentos de evaluación y medición.
10 (Presencial con apoyo tecnológico)	Enfoques alternativos en evaluación.
11 (Virtual)	Ética del evaluador.
12 (Presencial)	Evaluación e instrumentos en entornos virtuales.
13	Evaluaciones finales

VI. Bibliografía

Córdoba, F. (s.f.). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico.

Laurus, 12. Pp. 88-103.

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (2011) La evaluación educativa,

conceptos, funciones y tipos.

https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

López, E., Cacheiro, M., Camili, C., & Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial.

https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf

Luna, E. & López, G. (2012). El currículo, concepciones, enfoque y diseño.

https://www.academia.edu/34608923/el_curr%C3%8dculo_concepciones_enfoques_y_dise%C3%91o_the_curriculum_concepts_approaches_and_design

Molina, Z (2005). *Introducción al currículo*. EUNED.

Molina, Z. (2008). *Planeamiento didáctico*. EUNED.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Unidad Cuajimalpa.

Ramírez, M., Quesada, J., & Vargas, C (2021). Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID 19. COLYPRO. http://www.colypro.com/ee_uploads/general/Informe_Condiciones_Docentes_Covid_Colypro.pdf

Rojas, A. (2017). *Planeamiento didáctico*. EUNED.

Pérez, M. (s.f.). Teoría, diseño y evaluación curricular. Conceptos básicos de la teoría curricular.

https://www.academia.edu/15769669/Conceptos_B%C3%A1sicos_de_la_Teor%C3%ADa_Curricular

Torres, H. & Girón, D. (2009). *Didáctica General*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del módulo:	Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía
Tipo de módulo:	Regular (Colegiado)
Naturaleza:	Teórico (Presencial/ Virtual)
Modalidad:	Trimestral
Período lectivo:	I Trimestre
Nivel:	I Nivel
Créditos:	12
Horas presenciales:	8 horas de teoría
Horas de estudio independiente:	29
Horas de Investigación	8
Horas totales semanales:	45
Horas docentes:	8
Profesores:	M. Ed. Olga Guevara Alvarez y M. Ed. Marcela García Borbón

I. Descripción

Este módulo es un espacio de diálogo, encuentro y debate académico con sentido multi e interdisciplinario, que le permite al estudiantado conocer el estado del debate teórico y epistemológico en torno a la pedagogía como un saber complejo. Para ello, se desarrollan ejes temáticos en torno a fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía, modelos y perspectivas pedagógicas, y el análisis de las relaciones entre pedagogía, sociedad y cultura. Se promueve la reflexión crítica, la integración de conceptos teóricos por parte de los y las estudiantes y la confrontación con su propia praxis, de manera tal que le permitan (re)construir o (re)plantear su identidad

docente y sentar las bases de procesos pedagógicos que trascienden su quehacer docente. En este sentido, interesa que el docente sistematice sus aprendizajes en un ensayo autorreflexivo, que constituya un punto de partida de transformación y creación de propuestas pedagógicas a lo largo de la Maestría.

En consecuencia, con la metodología general adoptada para el desarrollo del plan de estudios, este módulo de aprendizaje aportará al portafolio profesional académico un ensayo de autorreflexión sobre la praxis docente.

II. Eje problema y preguntas generadoras

La docencia no se limita solo al dominio de un campo disciplinar, sino que requiere profundizar en el estudio de los conocimientos teóricos y epistemológicos que sustentan la pedagogía como un saber complejo, contextualizado en escenarios cada vez más diversos, y traducir estas reflexiones en aportes concretos que enriquezcan su praxis.

En ese sentido, se propone el siguiente eje problematizador, con las respectivas preguntas generadoras que articulan el desarrollo de los ejes temáticos del módulo:

¿Desde cuáles elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos puede construir el docente su identidad profesional, sus referentes pedagógicos y orientar su praxis?

Preguntas generadoras:

1. ¿Por qué es importante para un docente conocer los fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía?
2. ¿Cuáles de esos fundamentos que reconozco en mi experiencia docente?
3. ¿Cómo contribuyen las reflexiones teóricas y epistemológicas, así como el acercamiento crítico al estado de los debates en el campo de la pedagogía, al enriquecimiento y transformación de mi praxis?

4. ¿Cómo se construye, deconstruye o reconstruye la identidad profesional, con sentido ético, a partir del estudio crítico de los modelos pedagógicos (y su fundamento en las teorías del aprendizaje), así como de las perspectivas pedagógicas latinoamericanas y mundiales que dan sustento a la praxis docente?
5. ¿De qué manera la reflexión y la mirada pedagógica puede contribuir a la comprensión de las complejas relaciones entre sociedad, medio ambiente y cultura desde una perspectiva ética?
6. Desde la praxis universitaria, ¿qué aportes se pueden realizar al debate y la búsqueda de soluciones a los problemas derivados de las relaciones sociedad, medio ambiente y cultura?
7. ¿Cuáles son los principales aportes para mi práctica docente? ¿Qué cambios estoy en capacidad de hacer?

III. Ejes temáticos

A continuación, se presentan tres ejes temáticos que configuran la propuesta formativa del módulo, y se detallan los principales tópicos o temas que se abordarán en cada caso:

1. Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía.

- a. Contexto histórico del desarrollo de la autonomía científica de la pedagogía.
- b. El sistema epistemológico de la pedagogía: dimensión teórica y praxiológica.
- c. Debates entre pedagogía y ciencias de la educación.
- d. La pedagogía como saber complejo: una mirada desde la praxis.

2. Modelos y perspectivas pedagógicas.

- a. Teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos: análisis contextos educativos.
- b. Modelos pedagógicos alternativos y emergentes.

- c. Perspectivas pedagógicas críticas y transformativas (latinoamericanas y mundiales).

3. Pedagogía, sociedad, medio ambiente y cultura:

- a. La mirada pedagógica en las relaciones sociedad, medio ambiente y cultura.
- b. Dinámicas sociales y educativas de exclusión e inclusión en la educación superior.
- c. Ecologismo, educación y buen vivir.
- d. Pedagogía, universidad y crisis civilizatoria.
- e. Ética, universidad y sociedad.

IV. Orientaciones metodológicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

Al inicio del módulo se tendrán tres sesiones presenciales que permitirán diagnosticar la realidad de aula y situar el nivel y profundidad de las discusiones y el debate teórico. El resto de las sesiones alternarán los encuentros virtuales (utilizando el Aula Virtual de la UNA u otras herramientas y recursos que se consideren pertinentes) y los encuentros presenciales, de acuerdo con el desarrollo de los ejes temáticos y las necesidades percibidas por el equipo docente.

Se promoverán discusiones, debates, mesas redondas (entre otras estrategias) sobre los distintos ejes temáticos, con el propósito de estimular la reflexión y autorreflexión crítica de los estudiantes. Esta dinámica les permitirá sistematizar sus aprendizajes por medio de distintas producciones académicas.

El rol docente será mediar los conocimientos y procesos de aprendizaje, aprovechando para ello los espacios de encuentro presencial y de encuentro con apoyo virtual.

Se promoverá que el estudiantado asuma con responsabilidad el estudio de las lecturas propuestas, de manera que puedan realizar aportes fundamentados en el desarrollo de las sesiones; asimismo, que logren alcanzar la autorreflexión sobre su praxis, a partir de la integración de distintos conceptos, teorías y perspectivas pedagógicas.

V. Orientaciones evaluativas

La evaluación de los aprendizajes del módulo contempla actividades que estimulen el debate, el análisis crítico, el diálogo, la participación creativa, la autorreflexión y la producción de nuevo conocimiento por parte de los y las estudiantes, tanto en los encuentros presenciales como en los encuentros virtuales.

En ese sentido, el equipo docente propone la elaboración de reportes de sistematización de aprendizajes de las lecturas, participación en mesas redondas, organizadores digitales y foros virtuales de discusión y profundización en las temáticas del curso.

Un aspecto central de la evaluación del módulo corresponderá a la redacción de un ensayo de autorreflexión sobre la praxis docente con su respectivo organizador digital, un trabajo que integrará: la investigación bibliográfica y el análisis crítico de información; la autorreflexión de cada estudiante sobre sus prácticas y las de su comunidad educativa inmediata; y la producción escrita de un texto que será el aporte del módulo al Portafolio Profesional Académico, como proyecto de investigación de la maestría. Por último, la evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDAD	VALOR
Reportes de sistematización de aprendizajes de las lecturas	20%
Mesas redondas (sesiones presenciales y virtuales)	20%
Foros de discusión y profundización temática (sesiones virtuales)	15%
Ensayo de autorreflexión sobre la praxis docente Avance 1: Planteamiento del tema y problematización inicial (10%) Avance 2: Revisión bibliográfica comentada y estructura temática del ensayo (15%). Avance 3: Redacción final del ensayo y organizador digital (20%)	45%
Total	100%

VI. Cronograma

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1 a 4	Eje temático 1: Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía.
1 (Presencial)	Contexto histórico del desarrollo de la autonomía científica de la pedagogía.
2 (Presencial)	El sistema epistemológico de la pedagogía: dimensión teórica y praxiológica.
3 (Presencial)	Debates entre pedagogía y ciencias de la educación.

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
4 (Virtual)	La pedagogía como saber complejo: una mirada desde la praxis.
	Eje temático 2: Modelos y perspectivas pedagógicas.
5 (Virtual)	Teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos: análisis en contextos educativos.
6 (Presencial con apoyo tecnológico)	Modelos pedagógicos alternativos: elementos para una praxis transformadora.
7 (Virtual)	Perspectivas pedagógicas críticas y transformativas (latinoamericanas y mundiales).
8 (Presencial)	Ética, universidad y sociedad.
	Eje temático 3: Pedagogía, sociedad, medio ambiente y cultura
9 (Virtual)	La mirada pedagógica en las relaciones sociedad, medio ambiente y cultura.
10 (Presencial con apoyo tecnológico)	Dinámicas sociales y educativas de exclusión e inclusión en la educación superior.
11 (Virtual)	Ecologismo, educación y buen vivir.
12 (Presencial)	Pedagogía, universidad y crisis civilizatoria.

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
13	Evaluaciones finales

VI. Bibliografía

- Bixio, C. (2013). *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12. Pp. 88-103.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y posgrado*, 25 (2-3). Pp. 273-289.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: Mc Graw Hill
- Fraboni, F. & Pinto, F. (2006). *Introducción general a la pedagogía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. y Mora, M. (2011). *Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas*. Heredia, C.R.: División de Educología del CIDE-UNA.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. (37), pp. 1-10.
- Hillert, F.; Graziano, N., & Amejeiras, M. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.

- Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO – Muela del diablo Editores.
- Streck, D.; Redin, E., & Zitkoski, J. (2015). *Diccionario pedagógico Paulo Freire*. Lima: CEEAL.
- Sousa, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Social UNMSM.

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del módulo:	Investigación y Práctica Pedagógica
Tipo de Módulo:	Regular (colegiado)
Naturaleza:	Teórico-Práctico
Modalidad:	Trimestral - (Presencial/Virtual)
Período lectivo:	II Trimestre
Nivel:	I Nivel
Créditos:	11
Horas presenciales:	8 (4 horas de teoría, 4 horas de práctica)
Horas de estudio independiente:	25
Horas de Investigación:	8
Horas totales semanales:	41
Horas docente:	8
Profesores:	M. Sc. Juan Gómez Torres y M. Sc. Irán Barrantes León

I. Descripción

El módulo constituye el espacio pedagógico de diálogo, encuentro y debate académico multi e interdisciplinario, así como mediación y sistematización de los aprendizajes, que integra ejes temáticos y actividades formativas en torno a un problema común que se oriente en el marco del análisis de las temáticas sobre investigación y su relación con la práctica pedagógica. Este eje se desarrolla, a su vez, por medio de preguntas generadoras, que orientan el abordaje crítico del mismo, la construcción de nuevos conocimientos y la apropiación, por parte del estudiantado, de herramientas teóricas y metodológicas para el análisis y la transformación de sus prácticas docentes en el ámbito educativo.

Así visto, este módulo será un espacio de aprendizaje y reflexión críticos para que cada estudiante profundice sus conocimientos sobre la investigación educativa y su importancia en toda práctica pedagógica.

El módulo confiere especial importancia al estudio de los elementos epistemológicos de la investigación educativa, los enfoques cualitativos y praxeológicos de todo contexto de investigación, así como las herramientas metodológicas y las orientaciones necesarias para la elaboración del portafolio académico.

En consecuencia, con la metodología general adoptada para el desarrollo del plan de estudios, este módulo de aprendizaje aportará al portafolio profesional académico un diseño de investigación educativa.

II. Eje problema y preguntas generadoras

La actividad pedagógica no está aislada de la investigación, sino que ambas se entrelazan alrededor de procesos de construcción de conocimientos, así como de prácticas transformadoras de la realidad educativa.

En ese sentido, se propone el siguiente eje problematizador, con las respectivas preguntas generadoras que articulan el desarrollo de los ejes temáticos del módulo:

¿De qué manera los procesos de investigación educativa contribuyen a desarrollar la práctica pedagógica dialógica y crítica, por parte de los docentes?

Preguntas generadoras:

1. ¿Qué se entiende por investigación educativa?
2. ¿Cuáles fundamentos epistemológicos sustentan la investigación educativa desde una perspectiva crítica?

3. ¿Cómo contribuye la investigación educativa a la transformación de la realidad que viven los docentes universitarios en su práctica pedagógica y en comunicación con otros actores del proceso educativo?
4. ¿Cómo se delimita un objeto de estudio?
5. ¿Qué es una sistematización de experiencias?
6. ¿Cómo se realiza una investigación educativa desde enfoques cualitativos?
7. ¿Cómo se puede recolectar y sistematizar información en una investigación educativa?
8. ¿De qué manera(s) empodera a los docentes la investigación educativa?
9. ¿Qué posibilidades ofrece el portafolio académico como recurso para la investigación educativa y la sistematización de aprendizajes?
10. ¿Cuál es mi experiencia en la investigación educativa?
11. ¿Qué me interesaría investigar y por qué?

III. Ejes temáticos:

- 1. La investigación educativa y su epistemología**
 - a. Principios generales de la investigación
 - b. Epistemología de la investigación educativa
- 2. Enfoques de investigación praxeológica (Se entiende como aquellos enfoques, ante todo cualitativos con intenciones abiertas de transformación crítica de la propia práctica educativa).**
 - a. La Investigación Acción Participativa (IAP)
 - b. La sistematización de experiencias
 - c. Gestión participativa
 - d. El portafolio académico.
- 3. Desarrollo de procesos de sistematización de prácticas educativas. Diagnósticos.**
 - a. Validación de instrumentos y resultados.
 - b. Interpretación y evaluación.
 - c. Análisis de ejemplos de investigación en contextos educativos.

d. Diseño de un proyecto de investigación educativa.

IV. Orientaciones metodológicas específicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

Este módulo será un espacio teórico-práctico, el cual promoverá el pensamiento crítico entre todos sus participantes. Se realizarán actividades individuales, grupales y en plenaria para analizar textos y problemáticas relativos a la investigación educativa. Los docentes en este módulo asumirán principalmente el papel de facilitadores en las sesiones de clase, ya que la construcción del conocimiento es un proceso colectivo, democrático y dialógico.

Al inicio del módulo habrá tres sesiones presenciales que permitan diagnosticar las condiciones del grupo de estudiantes al respecto de los ejes temáticos ya señalados. El resto de las sesiones alternarán los encuentros virtuales (utilizando el Aula Virtual de la UNA u otras herramientas y recursos que se consideren pertinentes) y los encuentros presenciales, de acuerdo con el desarrollo de los ejes temáticos y las necesidades percibidas por el equipo docente, respecto del grupo de estudiantes.

Se promoverán discusiones, debates, mesas redondas (entre otras estrategias) sobre los distintos ejes temáticos, con el propósito de estimular la autorreflexión colectiva del estudiantado. Esto mediante distintas producciones académicas.

El rol de los docentes será el de mediadores de los aprendizajes, tomando en cuenta los espacios de encuentro presencial y de encuentro con apoyo virtual.

Se espera que los estudiantes asuman con responsabilidad el estudio de las lecturas a desarrollar, de manera que puedan realizar aportes fundamentados en el marco de las sesiones; asimismo, que logren alcanzar la autorreflexión praxeológica, realizando la integración de distintos conceptos, teorías y perspectivas pedagógicas.

V. Orientaciones evaluativas

La evaluación de los aprendizajes del módulo contempla actividades que estimulen la reflexión, el debate, el análisis crítico, el diálogo, la participación creativa, la lectura crítica de la realidad y la producción de un conocimiento transformador por parte de los estudiantes, tanto en los encuentros presenciales como en línea.

En ese sentido, el equipo docente propone para la evaluación la elaboración de una bitácora de sistematización donde se vayan vertiendo críticamente los distintos procesos desarrollados en el módulo, desde la perspectiva de cada estudiante y desde las contribuciones colectivas del proceso pedagógico. Además, el diseño de una propuesta del modelo de intervención (grupal del trabajo pedagógico constructivo), orientado hacia la posible transformación de un espacio educativo específico, para ello se pueden ayudar de las herramientas de trabajo colaborativo.

La evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDAD	VALOR
Debates y trabajos de aula (sesiones presenciales y en línea)	20%
Bitácora de sistematización de producciones del curso	40%
Diseño de una propuesta de proyecto de investigación educativa que involucre entornos virtuales	40%
Total	100%

VI. Cronograma

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1-2	Eje temático 1: La investigación educativa y su epistemología
1 (Presencial)	Principios generales de la investigación
2 (Presencial)	Epistemología de la investigación educativa
Sesiones 3-7	Eje temático 2: Enfoques de investigación praxeológica (Se entiende como aquellos enfoques, ante todo cualitativos con intenciones abiertas de transformación crítica de la propia práctica educativa)
3 (Presencial)	La IAP: Su epistemología
4 (Virtual)	La IAP: Instrumentos y técnicas de recolección y sistematización de la información
5 (Presencial)	La Sistematización de Experiencias: Su epistemología y aportes a la investigación educativa latinoamericana
6 (Virtual)	La Sistematización de Experiencias: Metodología, instrumentos y técnicas para sistematizar información
7 (Virtual)	La Gestión participativa: Su metodología

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 8-12	Eje Temático 3: Desarrollo de procesos de sistematización de prácticas educativas.
8 (Presencial)	Diagnósticos y su importancia para la investigación praxeológica
9 (Virtual)	Validación de instrumentos y resultados
10 (Presencial)	Validación de instrumentos y resultados
11 (Virtual)	Interpretación y evaluación
12 (Virtual)	Interpretación y evaluación
13	Evaluaciones finales

VII. Bibliografía

- ALBOAN; Iniciativas de Cooperación y Desarrollo e Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Hegoa (2007). *The systematization adventure: How to look and learn about our practices from our practices*. España: ALBOAN; Iniciativas de Cooperación y Desarrollo e Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe; Hegoa.
- http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0873/6_ALB_SYS.pdf
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.

- Arévalo, J. (2010). Metodología cualitativa. En *Cuaderno Educativo # 1*. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Contraparte de Centroamérica (2009). *Aprender de la práctica para poder mirar más lejos*. Costa Rica: CEED.
- Contreras, J. & Pérez, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Ediciones Morata, S. A.
- Flores, E. Montoya, Y., & Suárez, D. (2009). *Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de la otra parte del mundo*. Recuperado en:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40013&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40013.pdf>
- Jiménez, L.; Boza, E.; Molina, E., & Jara, O. (2015). *Producir Conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades: Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014*. Costa Rica: Alforja/CEAAL/ALAS.
- López, P. (2011). *Un método para la investigación-acción participativa*. España: Editorial popular.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: CEEP
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Biblioteca electrónica de sistematización de experiencias.
http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América latina*. Costa Rica. CEEP.

- Jara, O. (2006). *Guía de sistematización para experiencias*. UICN-Mesoamérica, Programa Alianza.
http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0813/6_UIC_GUI.pdf
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín, V. & García, J. (2009). *El pluralismo metodológico en la investigación educativa: Los supuestos ontológico, epistemológico y metodológico*. En Antonio Martín y Venegas, María (coord.). *Investigación y formación: Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores*. Vol. 2, Capítulo 2. Manual de posgrado. Costa Rica: Ed. UCR/Universidad de Salamanca.
- Martínez, M. (2013). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mejía, R. & Manjarrés, L. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Mejía, R. (2010). *La sistematización empodera y produce conocimiento*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mena, A. & Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (49). Pp. 1-7.
- Montero, M. (2007). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Argentina: PAIDOS.
- Mora-Ninci, C. (2001). La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. En: Torres, C. (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana del siglo XXI*. Argentina: CLACSO.
- Pérez, G. (coord.) (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. España: Narcea Ediciones.
- Pérez, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica*. Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DID%C3%81CTICA-SISTEMATIZACI%C3%94N-abril-2016.pdf>

- Rojas, L. (2008). *Elementos conceptuales y metodológicos de la Investigación Cualitativa. Módulo de autoinstrucción*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, D.F: ISSUE, UNAM.
- Sánchez, M. y Sarto, P. (2009). Herramientas conceptuales y analíticas en las metodologías de investigación. El análisis cualitativo. En Susan Francis Salazar y María Cruz Sánchez (coord.). *Investigación y formación: Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores*. Vol. 1, Capítulo 4. Manual de Grado. Costa Rica: Ed. UCR/Universidad de Salamanca.
- Vázquez, R. (enero, 2010). Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación cualitativa. En Revista *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (1).
- Vila, E. (2012). *La investigación-acción: un análisis desde la teoría de la educación*. España: Editorial Académica Española.

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del módulo:	Praxis Pedagógica
Tipo de módulo:	Regular (Colegiado)
Naturaleza:	Teórico-Práctico
Modalidad:	Trimestral (Presencial / Virtual)
Período lectivo:	III Trimestre
Nivel:	I Nivel
Créditos:	11 (2 créditos corresponden al trabajo de investigación)
Horas presenciales:	8 (4 horas de teoría, 4 horas de práctica)
Horas de estudio independiente:	25
Horas de Investigación:	8
Horas totales semanales:	41
Horas docente:	8
Profesores:	M. Ed. Rita Arguedas Víquez y M. Ed. María Jesús Zárate Montero

I. Descripción

En el contexto actual de la sociedad y en la que está inmersa la Universidad, la educabilidad humana, debe estar dirigida hacia la formación de agentes críticos que se cuestionen y discutan, de forma activa, la relación entre teoría y práctica, entre el análisis crítico pedagógico y la transformación social, que resulta básica para los intereses de la pedagogía.

El presente módulo propone espacios de autorreflexión sobre la disciplina de formación de cada estudiante, análisis de posturas teóricas desde la práctica, reflexión y construcción colectiva de nuevas estrategias pedagógicas, y socialización de experiencias con el propósito de transformar la propia praxis docente. Esto amplía los conocimientos y las capacidades de los participantes para asumir su responsabilidad de intervenir en la sociedad desde el ámbito laboral.

El módulo confiere especial importancia al análisis de la propia práctica pedagógica, a partir de una propuesta de mediación pedagógica para su transformación desde la perspectiva crítica, con el propósito de resignificarla, mediante el diálogo y el debate reflexivo.

En consecuencia, con la metodología general adoptada para el desarrollo del plan de estudios, este módulo de aprendizaje aportará al portafolio profesional académico una propuesta para la transformación de la propia praxis.

II. Eje problema y preguntas generadoras

La mediación pedagógica supone tener la capacidad de tomar decisiones en forma consciente para regular el proceso de aprendizaje, con miras a lograr los propósitos educativos

En ese sentido, se propone el siguiente eje problematizador, con las respectivas preguntas generadoras que articulan el desarrollo de los ejes temáticos del módulo:

¿Cómo podrían los procesos dialógicos reflexivos sobre la praxis educativa responder a los desafíos del desarrollo de la mediación pedagógica y generar propuestas para transformarla?

Preguntas generadoras:

1. ¿De qué manera la reflexión dialógica conlleva a la innovación y/o mejoramiento de las prácticas pedagógicas?
2. ¿Cuáles son los principios orientadores centrales de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario en perspectiva ética?
3. ¿Cómo desarrollar principios orientadores dialógicos en perspectiva intercultural en los procesos de mediación?
4. ¿Qué función cumple la evaluación de los aprendizajes en los procesos de innovación y transformación de la praxis docente?
5. ¿Cómo a partir de la sistematización de experiencias se potencia la transformación y mejoramiento de la praxis pedagógica?
6. ¿Cómo conceptualizaría mi praxis pedagógica?
7. ¿Qué cambios he realizado con los aportes hasta el momento del proceso de participación en el posgrado?

III. Ejes temáticos

A continuación, se presentan tres ejes temáticos que configuran la propuesta formativa del módulo, y se detallan los principales tópicos o temas que se abordarán en cada caso:

1. Reflexión dialógica del docente

- a. Construcción sociohistórica de la docencia
- b. Características del docente en la actualidad
- c. Complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos.
- d. Concepción de la práctica educativa actual.

2. Mediación pedagógica en la diversidad de los contextos universitarios.

- a. Enfoques pedagógicos.
- b. Mediación pedagógica: diseño y planificación, técnicas e instrumentos de aprendizaje.

- c. Mediación pedagógica: técnicas e instrumentos de evaluación en la mediación de los aprendizajes.
- d. Mediación pedagógica: reconstrucción y planificación de la praxis.

3. Sistematización de la práctica docente

- a. Sentido ético de la praxis pedagógica.
- b. Implementación de la propuesta de mejoramiento de la práctica docente.
- c. Procesos de transformación e innovación de la mediación pedagógica.
- d. Sistematización de la praxis docente.

IV. Orientaciones metodológicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

Desde el punto de vista metodológico, el módulo confrontará el conocimiento sobre la mediación pedagógica con la propia praxis dentro del marco de la acción pedagógica del estudiante en contextos educativos.

El análisis sobre eje problematizador y las preguntas generadoras se complementará con debates, análisis crítico de lecturas, charlas con especialistas, foros según análisis de videos/documentales referidos a la temática en estudio, diversas modalidades de exposición y estudios de caso atinentes con la temática.

Las temáticas del curso requieren realizar observaciones de clase participantes y no participantes y la implementación de la propuesta para el mejoramiento de la praxis, mediante una serie de herramientas y software que le permitirán al estudiante explorar y apropiarse del uso efectivo de la tecnología, que a su vez pueda incorporar a los procesos de mediación pedagógica.

V. Orientaciones evaluativas:

La evaluación del módulo toma en cuenta tanto los procesos como los resultados, la misma favorece la autorreflexión, la reflexión conjunta, la construcción de conocimientos y la valoración de experiencias en torno a la mediación pedagógica; para esto se tomará en cuenta los intereses, expectativas, necesidades del estudiantado, así como los requerimientos de formación de los futuros docentes.

Durante el desarrollo del módulo se considerará la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, siendo esta última reflejada en los siguientes rubros. Por último, la evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDAD	VALOR
<p>Trabajo de aula presencial: Se refiere en el análisis y el debate a partir de lecturas, reflexiones propias, estudios de caso en torno a la práctica pedagógica.</p>	<p>25%</p>
<p>Sesiones de trabajo en línea: En estas sesiones se orienta al estudiante a que experimente y explore diversas herramientas tecnológicas que les permita apropiarse de la tecnología y reflexionar sobre su praxis pedagógica.</p>	<p>25%</p>
<p>Productos comunicativos: Se refiere a todos aquellos trabajos que recogen las experiencias y prácticas realizadas en el módulo y que son insumo para el portafolio digital profesional.</p>	<p>50%</p>
<p>Total</p>	<p>100%</p>

VI. Cronograma:

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1 a 3	Eje temático 1: Autorreflexión dialógica del docente
1 (Presencial)	Presentación del curso. Socialización de posturas entorno a la praxis Video foro
2 (Virtual)	Análisis e interpretación de lecturas. Observación de clases en contextos educativos
3 (Virtual)	Estudios de caso Asignación: Elaboración de metáforas gráficas, iconográficas o en prosa sobre la docencia actual.
Sesiones 4 a 6	Eje temático 2: Mediación pedagógica en diversos contextos
4 (Presencial)	Análisis e interpretación de lecturas. Comunidad de diálogo en torno a las observaciones participativas y no participativas. Estudios de caso.
5 (Virtual)	Inicio de elaboración de propuesta de mejoramiento de la praxis. Inicio de elaboración del blog con posibles propuestas pedagógicas para el mejoramiento de la praxis.
6 (Virtual)	Seguimiento a la elaboración de propuesta de mejoramiento de la praxis. Construcción conjunta del blog sobre las diferentes propuestas de mejoramiento de la praxis.

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 7 a 11	Eje temático 3: Sistematización de la práctica docente
7 (Virtual)	Análisis y realimentación sobre las propuestas de mejoramiento de la praxis, a partir del blog. Análisis de lecturas y estudios de caso.
8 (Presencial)	Pautas para el Ensayo: “Historia de vida docente universitaria”. Comunidad de diálogo en torno a la primera sesión de implementación de la propuesta.
9 (Virtual)	Implementación de la propuesta.
10 (Virtual)	Implementación de la propuesta
11 (Virtual)	Sistematización de resultados de la propuesta
12 (Presencial)	Socialización de los aprendizajes en el módulo y evaluación de este.
13	Evaluaciones finales

VI. Bibliografía:

Arrobas, T. Cazenave, J. Cañizares, J., & Fernández, M. (Septiembre-Diciembre, 2014). Herramientas didácticas para mejorar el rendimiento académico.

- Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4). <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/621>
- Bain, K. (2004) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Traducción Óscar Barberá. València: Publicacions de la Universitat de València, 2007 (1ª ed. inglesa 2004)
- Benito, A. & Cruz, A. (cords.) (2007). Nuevas claves para la Docencia Universitaria. Madrid Narcea.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2) 1-29. http://www.uv.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf
- Covarrubias, P. & Martínez, C. (2007) Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 (115). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a4.pdf>
- Del Pozo, J. (2015). *Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea
- Del Regno, P. (2011) Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/19.Del%20_Regno.pdf
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30,1. <http://www.latindex.ucr.ac.cr/revistas/edu30-1/02-francis.pdf>
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120117A/15402>

- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258012>
- Hernández, A.; Francis, S. Gonzaga, W., & Montenegro, M. (2009). Las estrategias didácticas en la formación de docentes. San José, C.R.: Edit UCR.
- Mayorga, M. & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*. 1(15). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>.
- Moreno, T. (abril -junio 2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *RMIE*. 14(41). <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a10.pdf>
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa*, 50 (2). <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24>
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson Educación. http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf
- Valenzuela, C. (julio-setiembre, 2012) Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*. 61 (3), pp. 115-137. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S2A2ES.pdf
- Zabalza, M. (2007) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

**Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en los Procesos de Aprendizaje en
Entornos Virtuales**

Nombre del módulo:	Enfoque, modelos y métodos pedagógicos en entornos virtuales a distancia para el aprendizaje ubicuo
Naturaleza:	Teórico-práctico
Modalidad:	Trimestral (Presencial / virtual)
Período lectivo:	IV Trimestre
Nivel	II Nivel
Créditos:	11 (2 créditos corresponden al trabajo de investigación)
Horas presenciales:	8 (4 horas de teoría, 4 horas de práctica)
Horas de estudio independiente:	25
Horas de Investigación:	8
Horas totales semanales:	41
Horas docente:	8
Profesores:	M. Ed. Alba Canales García M. Sc. Silvia Saborío Taylor

I. Descripción

Este curso ofrece espacios para reconocer que la formación en entornos virtuales está asumiendo un papel importante en los ambientes de aprendizaje en línea o bimodal (híbridos), debido a que la sociedad actual no solamente ha demostrado su avance en el campo tecnológico, sino que, además, con situaciones emergentes, han posibilitado la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se pretende que el formador comprenda el papel de la educación virtual del siglo XXI desde sus inicios, presente y futuro para desarrollar estrategias de mediación en modalidades interactivas, de comunicación y de innovación que invitan a modernizar la manera de aprender en la educación para que se pueda mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos áulicos de cualquier ámbito educativo.

Además, es imperante que el docente comprenda que la educación virtual se presenta como un nuevo escenario de formación y/o actualización que requiere el desarrollo de competencias específicas en la mediación tecnológica, comunicacional, pedagógica y evaluativa para implementar el accionar de las buenas prácticas educativas en los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva del papel del aprendiente y del pedagogo, dentro de un proceso interactivo y socializador.

En respuesta a lo anterior, el módulo se llevará a cabo en 12 semanas, de las cuales el participante debe desarrollar las actitudes y condiciones que requiere la mediación en dichos escenarios, de tal manera que el facilitador promueve un ambiente de aprendizaje dinámico, interactivo y agradable que facilite la orientación, apoyo, seguimiento y evaluación durante los avances académicos del participante. De igual forma se busca promover la reflexión, debate, y análisis de experiencias acerca del proceso de mediación en la virtualidad o en modalidades híbridas, que permitan el desarrollo de la práctica educativa en línea, el acceso a la información, a la formación profesional, el desarrollo tecnológico y la posterior toma de decisiones para su mejor uso. Lo anterior, con el propósito de garantizar el éxito del proceso pedagógico crítico para la puesta en práctica según los requerimientos laborales en los que se desenvuelva.

II. Eje problema y preguntas generadoras

Las modalidades de educación a distancia y educación virtual si bien es cierto no son planteamientos recientes, con el advenimiento de situaciones emergentes se promueve un contexto diferente para los retos en el área educativa, lo que plantea la necesidad de capacitación y/o actualización en los entornos virtuales tanto nacionales, como regionales y mundiales, que le otorga sentido y delimita las nuevas posibilidades de acción, por ello, es imprescindible que las y los docentes, desarrollen herramientas que les facilite su comprensión crítica e intervención propositiva e intencionada, con aspiraciones transformadoras y dentro de un marco ético e inclusivo.

En ese sentido, se propone el siguiente eje problematizador, con las respectivas preguntas generadoras que articulan el desarrollo de los ejes temáticos del módulo:

¿De qué forma los enfoques, modelos y métodos pedagógicos facilitarían la mediación pedagógica en los entornos virtuales para el aprendizaje ubicuo en la educación virtual y a distancia de forma que se oriente una intervención transformadora de la propia práctica docente?

Preguntas generadoras:

1. ¿Qué enfoques y teorías de aprendizaje deben guiar la formación para la educación a distancia y virtual?
2. ¿Cuáles son los modelos, tendencias, componentes, procesos y procedimientos en la construcción del diseño instruccional para una propuesta educativa en la educación a distancia y educación virtual?
3. ¿Qué tipos de modelo instruccional son adecuados para el desarrollo de propuestas educativas en la educación a distancia y educación virtual?
4. ¿Cómo influye el modelo pedagógico e instruccional en las estrategias de mediación de la educación a distancia y virtual?
5. ¿Cuál es el papel del tutor o facilitador en la educación virtual? ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar para mediar en la educación a distancia y virtual?

6. ¿Qué estrategias pedagógicas puedo desarrollar en una propuesta de mediación de la educación a distancia y virtual?
7. ¿Qué herramientas sincrónicas y asincrónicas existen para la mediación de la educación a distancia y virtual? ¿Cómo pueden estas ayudar en la comunicación asertiva y oportuna para las sesiones sincrónicas o asincrónicas?
8. ¿Qué recursos educativos, medios y materiales didácticos puedo utilizar en los entornos virtuales?
9. ¿Cuáles plataformas educativas puedo utilizar para la creación de recursos, medios y materiales didácticos de forma que apoyen la mediación de la educación a distancia y virtual?
10. ¿Qué tipo de estrategias evaluativas puedo utilizar en los entornos virtuales de aprendizaje para dar una respuesta oportuna y de seguimiento a mis estudiantes?

III. Ejes temáticos

A continuación, se presentan tres ejes temáticos que configuran la propuesta formativa del módulo, y se detallan los principales tópicos o temas que se abordarán en cada caso:

1. Enfoques, teorías y modelos para la educación a distancia y virtual.

- a. Enfoques pedagógicos y didácticos en la educación virtual.
- b. Enfoques técnicos y tecnológicos de la educación virtual.
- c. Enfoques metodológicos en educación virtual.

2. Modelo instruccional en la educación a distancia y virtual.

- a. Concepciones. Teorías de aprendizaje y diseño instruccional.
- b. Tipos de diseño instruccional.
- c. Principios del modelo instruccional.
- d. Diseño instruccional en la educación a distancia y virtual.

3. Mediación en los entornos virtuales de aprendizaje.

- a. Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales.
- b. Recursos asociados a los entornos virtuales:

1. Material didáctico.
 2. Recurso educativo.
 3. Objetos de aprendizaje.
- c. Creación de recursos y materiales didácticos.
 - d. Herramientas digitales para la creación de recursos.
 - e. Diseño de actividades de aprendizaje para entornos virtuales.
 - f. Evaluación de un entorno virtual de aprendizaje.

IV. Orientaciones metodológicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad semipresencial que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

Esta modalidad posibilita el análisis del eje problematizador y las preguntas generadoras sobre las que se articula el módulo, la discusión y análisis crítico de lecturas en formato impreso o electrónico y otros documentos; además de videos, exposiciones y/o videoconferencias con expertos u otras referidas a la temática en estudio, exposiciones por parte del estudiante o el docente en espacios presenciales y no presenciales. De igual forma, se trabajará en un diseño instruccional en cualquiera de las temáticas de la especialidad, el cual deberá incluir la construcción de recursos, materiales y/u objetos de aprendizaje.

IV. Orientaciones evaluativas

La evaluación del curso cumple con las tres funciones básicas: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se realiza durante la primera sesión por medio de actividades de trabajo colaborativo que permitan establecer las fortalezas y debilidades del estudiantado con respecto a los ejes temáticos del módulo. Los resultados de esta fase diagnóstica permiten realizar una planificación del módulo adecuada que responda a las necesidades de los estudiantes. La evaluación formativa se aplica en todo momento, es decir, durante el desarrollo del

módulo en actividades programadas en sesiones presenciales y no presenciales. Por último, la evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDADES	VALOR
<p>Análisis crítico de lecturas o material audiovisual: Alude al proceso mediante el cual, se evalúa la relevancia e idoneidad del texto o material audiovisual asignado, así como, la argumentación de carácter interpretativo y la construcción crítica de la realidad estudiada.</p>	20%
<p>Actividades en el espacio no presencial: Hace referencia a la ejecución, presentación o remisión de una serie de actividades de mediación pedagógicas diversas indicadas en el aula virtual institucional y que son de carácter obligatorio.</p>	20%
<p>Tareas en línea: Corresponde al desarrollo y presentación, por parte del estudiantado, de actividades establecidas a lo largo del módulo y cuyo propósito es el de ampliar lo aprendido en la sesión presencial y no presencial, las cuales están relacionadas con los conocimientos, habilidades y destrezas por desarrollar según las temáticas propuestas.</p>	20%
<p>Construcción de un diseño instruccional: Favorece el proceso de indagación sistemática, mediante el cual, el estudiantado construye un diseño instruccional para un curso a distancia o en línea, el cual al menos debe incluir las tres primeras fases del diseño, es decir, análisis, diseño y desarrollo; con una estructura lógica y jerarquizada; además de incluir recursos y actividades para su desarrollo.</p>	40%
Total	100

VI. Cronograma:

SESIONES	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1 a 4	Eje temático 1: Enfoques, teorías y modelos para la educación a distancia y virtual.
1 (Presencial)	Enfoques pedagógicos y didácticos en la educación virtual.
2 (Presencial)	Enfoque desde la complejidad
3 (Presencial)	Enfoques técnicos y tecnológicos de la educación virtual.
4 (Virtual)	Enfoques metodológicos en educación virtual
	Eje temático 2: Modelo instruccional en la educación a distancia y virtual.
5 (Virtual)	Concepciones. Teorías de aprendizaje y diseño instruccional.
6 (Presencial con apoyo tecnológico)	Tipos de diseño instruccional.

SESIONES	EJE/CONTENIDO
7 (Virtual)	Principios del modelo instruccional.
8 (Presencial)	Diseño instruccional en la educación a distancia y virtual
Sesiones 9-12	Eje temático 3: Mediación en los entornos virtuales de aprendizaje.
9 (Virtual)	Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. Recursos asociados a los entornos virtuales: - Material didáctico. - Recurso educativo.
10 (Presencial con apoyo tecnológico)	Objetos de aprendizaje. Creación de recursos y materiales didácticos.
11 (Virtual)	Herramientas digitales para la creación de recursos. Diseño de actividades de aprendizaje para entornos virtuales.
12 (Presencial)	Evaluación de un entorno virtual de aprendizaje.
13	Evaluaciones finales

VI. Bibliografía

- Arbey, A. (2013). El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Arshavskiy, A. (2014). Diseño Instruccional para Aprendizaje En Línea: Guía esencial para la creación de cursos exitosos de educación en línea. Editorial createspace independent publishing platform
- Asinsten, J. (S.f). Producción de contenidos para educación virtual. Guía de trabajo del docente- contenidista. Biblioteca Digital Virtual, EDUCA, CLACSO.
- Garduño, R. (2005). Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos digitales. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Gedeón, I. (2012). Diseño de un Modelo Instruccional: Hacia una Educación Transformadora. Editorial Académica Española.
- Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVI, núm. 104, pp. 93-114. https://www.researchgate.net/publication/40427293_Modelo_de_diseno_instruccional_para_programas_educativos_a_distancia/citation/download
- Gutiérrez, D. y A. Gándara. (2020). Diseño instruccional. Un punto de partida estratégico. Universidad Pedagógica de Durango, Unidad Gómez Palacio.
- Ricardo, C. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje.: Retos para la formación y el diálogo intercultural. Editorial Universidad del Norte.
- Rondón, Y. & H. Luzardo. (2018). Una mirada al diseño instruccional. Educación presencial, semipresencial (b-learning) y virtual (e-learning). Editorial académica española.
- Ruíz, E. & L. Ramírez. (2021). Mediaciones en entornos virtuales. Universidad de Guadalajara (UDGVirtual).
- Tobón, M. (2007). Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto.
- Valentín, J. (2018). Diseño instruccional E-Learning. Nuevas propuestas de valor para el éxito. Madrid

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del módulo:	Integración Curricular de las Tecnologías Emergentes en la Mediación Pedagógica
Naturaleza:	Teórico-Práctico
Modalidad:	Trimestral (Presencial / Virtual)
Período lectivo:	V Trimestre
Nivel:	II Nivel
Créditos:	11 (2 créditos corresponden al trabajo de investigación)
Horas presenciales:	8 (4 horas de teoría, 4 horas de práctica)
Horas de Investigación:	8
Horas totales semanales:	41
Horas docente:	8
Profesores:	Dr. Fabián Rojas Ramírez y Dra. Susana Jiménez Sánchez

I. Descripción

Este módulo profundiza en la integración crítica de las tecnologías emergentes en los procesos de innovación de la praxis pedagógica y cómo esta integración modifica los entornos de aprendizaje. Para ello se analiza los saberes digitales, los procesos de alfabetización digital y el papel que han tenido las tecnologías en la transformación de las diversas modalidades del sistema educativo.

También, se promueve la reflexión con respecto a los procesos de mediación pedagógica con tecnologías emergentes y particularmente se estudian diversas

propuestas metodológicas de la Tecnología Educativa, que permiten una integración apropiada de estas en la construcción de entornos de aprendizaje.

El presente módulo brinda la posibilidad al estudiante de mejorar sus habilidades de investigación haciendo uso de herramientas tecnológicas. De esta forma, el estudiante propone desde la investigación de su praxis un proyecto de innovación con tecnologías, desde su diseño hasta su implementación y validación. Dicho proyecto supone un reflejo de los conocimientos adquiridos en las tres unidades de aprendizaje desarrolladas en el módulo.

En consecuencia, con la metodología general adoptada para el desarrollo del plan de estudios, este módulo de aprendizaje aportará al portafolio profesional académico el diseño de un entorno de aprendizaje educativo emergente.

II. Eje problema y preguntas generadoras

Todo docente que quiera integrar tecnologías emergentes de forma apropiada y crítica en sus procesos de innovación de su práctica pedagógica, diseñará, implementará y validará procesos de mediación en entornos de aprendizaje virtuales, considerando los saberes y la alfabetización digital que quiere lograr en sus educandos.

Por eso este módulo pretende que los estudiantes respondan al siguiente eje problematizador:

¿Para qué, por qué y cómo desarrollar procesos de innovación de la práctica docente basados en la investigación y en una mediación tecnológico-pedagógica creativa, innovadora, transformadora y dialógica de los entornos de aprendizaje emergentes?

Preguntas generadoras:

1. ¿De qué forma la tecnología educativa ha impactado las modalidades de aprendizaje en la Educación?
2. ¿Cómo las tecnologías emergentes pueden incidir en la investigación y la innovación de la práctica pedagógica?
3. ¿De qué forma los saberes digitales orientan la alfabetización digital crítica y la transformación de la práctica pedagógica?
4. ¿De qué forma la alfabetización digital crítica permite una efectiva comprensión de los derechos y responsabilidades de cada individuo al participar en la sociedad digital?
5. ¿Cómo se concibe la mediación tecnológico-pedagógica en las diferentes metodologías de la Tecnología Educativa? ¿Cómo puedo aplicar estas metodologías en la mediación?
6. ¿Cómo se han materializado las políticas y la inclusión de tecnologías en educación como reflejo de los diferentes movimientos de integración curricular?
7. ¿Cómo puedo realizar una integración curricular de las tecnologías emergentes, de forma apropiada y crítica en la mediación pedagógica?
8. ¿Cómo puedo realizar una mediación tecnológico-pedagógica de forma apropiada y crítica en los entornos de aprendizaje emergentes?
9. ¿Cómo puedo implementar los procesos de mediación al diseño, producción y validación de entornos de aprendizaje en la praxis pedagógica?

III. Ejes temáticos

A continuación, se presentan tres ejes temáticos que configuran la propuesta formativa del módulo, y se detallan los principales tópicos o temas que se abordarán en cada caso:

1. Integración curricular

- a. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para la implementación de recursos tecnológicos
- b. Líneas de acción para ubicar el modelo emergente en educación virtual. Teoría de aprendizaje: el conectivismo
- c. La integración de las TIC a los sistemas educativos.
- d. Nuevas competencias docentes necesarias para incorporar las herramientas tecnológicas en los espacios de docencia.
- e. Aplicación del modelo colaborativo para educación: comunidades de aprendizaje

2. Objetos de aprendizaje

- a. Gestión docente de plataformas para la educación virtual
- b. Las TIC, los educadores, la educación.
- c. Ecosistemas digitales en entornos de aprendizaje

3. Diseño e implementación de recursos integrados.

- a. Uso pedagógico de las páginas web, libros digitales, y otros.
- b. Diseño y creación de sitios web, libro digital.
- c. Evaluación en páginas web para el desarrollo del proceso de aprendizaje
- d. Diseño o rediseño de un entorno de aprendizaje con la incorporación de tecnologías.

IV. Orientaciones metodológicas

El módulo se desarrollará articulando sesiones bajo una modalidad presencial virtual que combina la formación no presencial (en línea) y la formación presencial en la universidad, en las que se abordarán progresivamente los ejes temáticos.

El módulo promueve procesos de construcción de conocimientos dialógicos con fundamentación en la indagación, con énfasis en la praxis, favoreciendo el trabajo colaborativo y la integración de la inclusión de las diferentes metodologías de la tecnología educativa. Los estudiantes aprenden a tener una visión general de la integración de tecnologías educativas en la educación superior y su impacto en las diferentes modalidades de aprendizaje, a través del modelaje de estrategias de aprendizaje y el uso de las herramientas tecnológicas durante el desarrollo de los diferentes contenidos.

Cada estudiante profundizará por medio de la investigación en los fundamentos y aplicaciones de las diferentes metodologías de la tecnología educativa y herramientas que puedan utilizarse para la implementación de estas metodologías en la educación superior.

Asimismo, el estudiantado realizará un proceso de evaluación participativa del proceso de incorporación de tecnologías emergentes en su unidad académica y en su praxis personal, donde detectará necesidades y elementos de mejora, con vistas a plantear un nuevo proyecto pedagógico (presencial, a distancia o semipresencial) y un entorno de aprendizaje emergente.

Finalmente, los estudiantes diseñan, implementan y validan un entorno de aprendizaje emergente vinculado con su práctica docente en el que vinculen los aprendizajes logrados en las unidades de aprendizaje 1 y 2. Este a su vez se convertirá en un producto para incluir en el portafolio profesional de trabajo final de graduación.

V. Orientaciones evaluativas

La evaluación del módulo cumple con las tres funciones básicas de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se realizará durante la primera sesión y en las diferentes secciones con el propósito de detectar el estado

inicial del estudiante, conocer sus fortalezas y debilidades las diferentes unidades de aprendizaje. Con la información obtenida, se aplicarán estrategias pertinentes para el desarrollo del curso. La evaluación formativa se aplicará en todo momento, es decir, durante el desarrollo del módulo. Por último, la evaluación sumativa considera los siguientes componentes:

ACTIVIDAD	VALOR
<p>Análisis crítico de contenidos: Cada estudiante aporta críticamente en un entorno virtual grupal de aprendizaje su análisis de los referentes teóricos que fundamentan cada unidad de aprendizaje.</p>	30%
<p>Evaluación diagnóstica-prospectiva de entornos virtuales de aprendizaje: Cada estudiante lleva a cabo un análisis de necesidades en su entorno educativo y de su propia experiencia, para definir qué entornos de aprendizaje con tecnologías emergentes podrían ser los mejor adaptados a un nuevo proyecto pedagógico sea éste presencial, a distancia o semipresencial.</p>	30%
<p>Diseño o rediseño de un entorno de aprendizaje: Según los resultados obtenidos a partir de la evaluación prospectiva educativa de su entorno educativo y de su propia experiencia, cada estudiante diseña (o rediseña) un entorno de aprendizaje con tecnologías emergentes como una alternativa de mejora al proyecto pedagógico, elabora una propuesta de implementación y validación el diseño. A su vez, este diseño será el producto por incluir en el <u>Portafolio Profesional Digital del Trabajo Final de Graduación</u>.</p>	40%
Total	100%

VI. Cronograma:

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
Sesiones 1 a 4	Eje temático 1: Integración curricular
1 (Presencial)	Entrega y discusión del programa del módulo.
2 (Virtual)	Abordaje de preguntas generadoras de la unidad
3 (Virtual)	Análisis crítico de las lecturas asignadas y/o recomendadas.
4 (Presencial)	Análisis y aportes al entorno grupal de aprendizaje.
Sesiones 5 a 8	Eje temático 2: Objetos de aprendizaje
5 (Virtual)	Abordaje de preguntas generadoras de la unidad.
6 (Virtual)	Análisis crítico de las lecturas asignadas y/o recomendadas.
7 (Virtual)	Aportes al entorno grupal de aprendizaje.
8 (Presencial)	Elaboración de la evaluación diagnóstica-prospectiva de un objeto de aprendizaje
Sesiones 9 a 12	Eje temático 3:

SESIÓN	EJE/CONTENIDO
	Diseño e implementación de recursos integrados
9 (Virtual)	Abordaje de preguntas generadoras de la unidad.
10 (Virtual)	Análisis crítico de las lecturas asignadas y/o recomendadas.
11 (Virtual)	Aportes al entorno grupal de aprendizaje.
12 (Presencial)	Diseño, propuesta de implementación y validación del diseño de un entorno de aprendizaje con tecnologías emergentes.
13	Evaluaciones finales

VI. Bibliografía:

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Madrid: ULL
- Belshaw, D. (2014). *The Essential elements of digital literacies*. Recuperado de <http://digitalliteraci.es>
- Castañeda, L. & Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Chametzky, B. (2014). Andragogy and Engagement in Online Learning: Tenets and Solutions. *Creative Education*, 5(10), 813-821. doi:10.4236/ce.2014.510095
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

- De Benito, B. & Salinas, J. (2008). Los Entornos Tecnológicos en la Universidad. *Revista de Medios y Educación* 32 (1), 83-101. https://www.researchgate.net/publication/26573172_Los_entornos_tecnologicos_en_la_universidad
- Duran, R. & Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Ried* 19 (1), 209-232. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13845/13575>
- European Schoolnet (2015). Designing the Future Classroom (3). http://fcl.eun.org/documents/10180/624810/BYOD+report_Oct2015_final.pdf
- Fornaciari, C. & Lund Dean, K. (2014). The 21st-Century Syllabus: From Pedagogy to Andragogy. *Journal of Management Education*, 38(5), 701-723.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Lund Dean, K. & Fornaciari, C. (2014). The 21st-Century Syllabus: Tips for Putting Andragogy into Practice. *Journal of Management Education*, 38(5), 724-732.
- Merejo, A. (2016). Epistemología Digital. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColonias*, 5(2), 156-164.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Ortega, J.H., Pennessi, M., Sobrino, D., & Vázquez, A. (2012). *Tecnologías Emergentes en Educación con TIC*. España: Espiral.

- Ramírez, A. & Casillas, M.A. (2014). Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior. Argentina: Editorial Brujas
- Ramírez, A. & Casillas, M.A. (2015). Háblame de TIC: Internet en Educación Superior. Argentina: Editorial Brujas
- Ramírez, A. & Casillas, M.A. (2016). Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos. Argentina: Editorial Brujas
- Santamaría, M. & Sánchez-Elvira, A. (2012). *Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*. Madrid: UNED.
- Sobrino, A. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>
- Valverde, J. (2007). Tecnología Educativa en Educación Superior: Apuntes Teóricos. *Revista Umbral* 21 (2), 2-15. Recuperado de http://www.colypro.com/ee_uploads/revista/colypro_revista_umbral_xxi.pdf
- Warschauer, M. & Liaw, M.-L. (2010). *Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education*.
<http://ezproxy.library.csulb.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED511970&site=ehost-live>

9. CURSOS OPTATIVOS

En atención a la normativa curricular de la UNA, en el plan de estudios se incluye un 10 % del creditaje correspondiente a cursos optativos, con los cuales se pretende profundizar en algunas áreas afines a su formación. Estos cursos se ofertarán en conjunto con los módulos de Investigación y Práctica Pedagógica, así como en el de Praxis pedagógica.

A continuación, se presenta un listado de la propuesta de cursos optativos.

Tabla 20

Cursos Optativos por escoger

NOMBRE DEL CURSO	CRÉDITOS
Educación inclusiva en entornos virtuales	3
Métodos y técnicas para la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales	3
Diseño de objetos de aprendizaje y de páginas web	3
El tutor virtual, su liderazgo y papel en las diferentes plataformas	3

De igual forma, a continuación, se presenta la estructura curricular de estos.

Tabla 21

Estructura curricular de los cursos optativos ()*

Nombre del Curso	No. Créditos	Horas por semana				
		Presenciales / Contacto		Estudio indep y sist. Pers.	Total horas	Horas Docente
		Teoría	Práctica			
Educación inclusiva en entornos virtuales	3	2	1	08	11	03
Métodos y técnicas para la evaluación del Aprendizaje en entornos virtuales	3	2	1	08	11	03

Nombre del Curso	No. Créditos	Horas por semana				
		Presenciales / Contacto		Estudio indep y sist. Pers.	Total horas	Horas Docente
		Teoría	Práctica			
Diseño de objetos de aprendizaje y de páginas web	3	2	1	08	11	03
El tutor virtual, su liderazgo y papel en las diferentes plataformas	3	2	1	08	11	03

Nota aclaratoria

(*) El diseño de formato de los cursos optativos solo contemplan las secciones de características administrativas, descripción, ejes problematizadores, preguntas generadoras, ejes temáticos y bibliográficos, según se solicita por parte de la oficina de diseño curricular de la UNA.

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del curso:	Educación inclusiva en entornos virtuales
Naturaleza del curso:	Teórico-Práctico
Tipo de curso:	Optativo (presencial/ virtual)
Modalidad:	Trimestral
Créditos:	3
Horas presenciales:	3 (2 hora teoría, 1 de práctica)
Horas de estudio independiente:	5
Horas totales semanales:	8
Horas atención estudiante	1
Horas docente:	3
Requisitos/correquisitos:	Ninguno
Profesor:	M.Ed. Milena Montoya Corrales

I. Descripción

El curso analiza desde un punto de vista interdisciplinario cuáles son los requerimientos y posibilidades que resultan del análisis del contexto en lo

relacionado con Educación Inclusiva y de las oportunidades educativas y tecnológicas que son aplicables para atender las necesidades educativas de los estudiantes desde el enfoque de una educación para todos, de manera que los docentes identifiquen las características propias de un paradigma de inclusión en educación, teniendo en cuenta criterios de calidad, equidad, participación, diversidad, interculturalidad y pertinencia a partir de procesos formativos en educación a distancia y en entornos virtuales. Considerándose para ello que la inclusión es asumida como un asunto de valores y derechos, el cual permite el acceso de todo ser humano con necesidades educativas especiales, habilidades y talentos que hacen de ellos personas capaces de crear, interactuar, hacer, entre otras acciones. Posibilitando la manera de integrarlas en diversos ambientes escolares sin ninguna distinción de sus capacidades físicas y/o tecnológicas.

En este sentido, surge la necesidad de crear el curso Educación inclusiva en entornos virtuales, para aportar de manera significativa a los docentes el conocimiento sobre temas tales como: el diseño universal de aprendizaje (DUA) y el enfoque del diseño para todas las personas (DPTP) en contexto de diversidad física, cultural, social, cognitiva, entre otras.

En respuesta a lo anterior, el curso se llevará a cabo en 12 semanas, de las cuales el participante debe desarrollar las actitudes y condiciones que requiere la mediación en dichos escenarios, de tal manera que el facilitador promueve un ambiente de aprendizaje dinámico, interactivo y agradable que facilite la orientación, apoyo, seguimiento y evaluación durante los avances académicos del participante. De igual forma se busca promover la reflexión, debate, y análisis de experiencias acerca del proceso de mediación en la virtualidad o en modalidades híbridas que promuevan la inclusividad y que permitan el desarrollo de la práctica educativa en línea, el acceso a la información, a la formación profesional, el desarrollo tecnológico y la posterior toma de decisiones para su mejor uso.

II. Ejes problematizadores

El respeto a las diferencias individuales del ser humano en cuanto a intereses, ritmos y capacidades hacen comprender que tanto en el contexto presencial como

en los entornos virtuales de aprendizaje se requiere el desarrollo de acciones pedagógicas que faciliten la educación inclusiva a la población diversa, por lo que se requiere propiciar la reflexión para el desarrollo de propuestas que permitan el crecimiento personal, intelectual, social y emocional de los estudiantes, más aún si se emplea el paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El que faciliten la interacción docente- estudiante y contenidos de forma adaptada a las características y necesidades de cada uno.

Ante tal posicionamiento el curso pretende dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

Preguntas generadoras

1. ¿Qué debo conocer para construir una propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje?
2. ¿Cuáles habilidades cognitivas, técnicas y qué saber actitudinal debo desarrollar para construir propuestas educativas que incorporen el DUA a la disciplina de estudio en la que soy mediador?
3. ¿Cómo puedo promover prácticas de integración curricular para todos mis estudiantes?
4. ¿Cuál es la contribución que requiero en cuanto a innovación y tecnologías educativas como herramientas de inclusión social para mejorar la práctica pedagógica?
5. ¿Qué tipo de estrategias educativas pueden desarrollarse desde mi área para las personas con necesidades especiales?
6. ¿Cuáles son los principios generales para el diseño de cursos virtuales y espacios colaborativos al utilizar la metodología DUA?

III. Ejes temáticos

- a) El diseño universal para todos, más allá de la accesibilidad y la discapacidad.
- b) Integración curricular del diseño para todas las personas.

- c) Innovación y tecnologías educativas como herramientas de inclusión social.
- d) Estrategias educativas para las personas con necesidades especiales.
- e) Principios generales para el diseño de cursos virtuales y espacios colaborativos con la metodología DUA.
- f) Usos específicos de cursos y espacios virtuales para la integración curricular del enfoque diseño por proyectos tecnológicos (DPPT)

IV. Bibliografía

- Benítez, N. (2020). Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.
- Cefrin, M. & Ríos, M. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales. Madrid: Editorial Pirámide.
- Chiecher, A., Donolo, D., & Córica, J. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones, Editorial Virtual Argentina.
- Cruz, R. (2020). Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva. Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V. México.
- Escobar, E. (2018). Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva. Univesidad Intercultural de Chiapas, México.
- Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura Global. Madrid: Morata
- Pastor, C.(2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas. Ediciones Morata, S. L. España.
- Pastor, C. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Consultado en: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Zabalza, M. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras: Madrid. Actas del XII Congreso Nacional e Iberoamericano en Pedagogía. España
- Gil, S. & Rodríguez, C. (2015). Diseño para todos en educación. Edit. Ceapat-Imserso. Madrid.

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del curso:	Métodos y técnicas para la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales
Naturaleza del curso:	Teórico-Práctico
Tipo de curso:	Optativo (presencial/ virtual)
Modalidad:	Trimestral
Créditos:	3
Horas presenciales:	3 (2 hora teoría, 1 de práctica)
Horas de estudio independiente:	5
Horas totales semanales:	8
Horas atención estudiante:	1
Horas docente:	3
Requisitos/correquisitos:	Ninguno
Profesor:	M.Ed. Laura Murillo Quesada

I. Descripción

El curso analiza desde un punto de vista interdisciplinario cuáles son los requerimientos necesidades que plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales, particularizando en los métodos y técnicas de evaluación que posibilite valorar el aprendizaje del educando, el cual ha de ser acorde con el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza que se emplean en los cursos a distancia y/o virtual, de forma que se incorpore la reflexión sobre la práctica sobre el cumplimiento de las funciones de orientación para el estudio, la evaluación unidireccional, la autoevaluación y la coevaluación, tanto aplicables a la evaluación sumativa como formativa para asegurar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que posibiliten su avance en el plano académico.

Debe tenerse en cuenta que el uso de las TIC en los diferentes contextos educativos hace necesario revisar las teorías y prácticas en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, de forma que está sea pertinente y confiable, además de diferente a lo que ocurre en los ambientes de educación tradicional, dado que su importancia radica en la realimentación que pueden recibir los estudiantes durante el proceso de formación.

Por lo que dentro del curso se dará énfasis a las características de evaluación en línea de forma que se tomen en cuenta sugerencias para el diseño de tareas de evaluación en línea, así como para su respectiva calificación. De igual forma, se abordarán aspectos relativos a la automatización de la evaluación en línea y a diferentes tipos de herramientas para evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes.

En respuesta a lo anterior, el curso se llevará a cabo en 12 semanas, de las cuales el participante debe desarrollar las actitudes y condiciones que requiere la evaluación en dichos escenarios, de tal manera que el facilitador promueve un

ambiente de aprendizaje dinámico, interactivo y agradable que facilite la orientación, apoyo, seguimiento y evaluación durante los avances académicos del participante. De igual forma se busca promover la reflexión, debate, y análisis de experiencias acerca del proceso de evaluación en la virtualidad o en modalidades híbridas que promuevan la inclusividad y que permitan el desarrollo de la práctica educativa en línea, el acceso a la información, a la formación profesional, el desarrollo tecnológico y la posterior toma de decisiones para su mejor uso.

II. Ejes problematizadores

El respeto a las diferencias individuales del ser humano en cuanto a intereses, ritmos y capacidades hacen comprender que tanto en el contexto presencial como en los entornos virtuales de aprendizaje se requiere el desarrollo de acciones pedagógicas que faciliten la educación inclusiva a la población diversa, por lo que se requiere propiciar la reflexión para el desarrollo de propuestas evaluativas que permitan el crecimiento personal, intelectual, social y emocional de los estudiantes. El que faciliten la interacción docente- estudiante y contenidos de forma adaptada a las características y necesidades de cada uno.

Ante tal posicionamiento el curso pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

Preguntas generadoras

1. ¿De qué manera puedo corroborar que mis estudiantes logren aprendizajes auténticos? ¿Qué actividades evaluativas puedo diseñar para ello?
2. ¿Cómo puedo integrar la evaluación holística y auténtica dentro de mi propuesta pedagógica?
3. ¿Cómo pienso monitorear el avance de mis estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje que posee mi área curricular?
4. ¿Qué estrategias puedo utilizar para mejorar la evaluación de mis estudiantes?
5. ¿Mediante qué estrategias puedo retroalimentar el desempeño de mis estudiantes?

6. ¿Cuáles nuevas oportunidades de aprendizaje y evaluación deben crearse mediante el aprendizaje en línea?
7. ¿Qué fundamentos pedagógicos deben sustentar la evaluación en línea significativa?
8. ¿Cómo aplicar las evaluaciones abiertas e inclusivas dentro de mis cursos?
9. ¿Pueden los modelos de evaluación tradicionales transferirse directamente al ambiente en línea, o se necesitan nuevas formas de explicación de los propósitos y formas de la evaluación?
10. ¿Qué elementos debo considerar para la calificación de actividades sincrónicas y asincrónicas en línea?
11. ¿Qué tipo de instrumentos, rúbricas o escalas puedo utilizar para la evaluación en línea?

III. Ejes temáticos

- a. Evaluación auténtica.
- b. Evaluación holística.
- c. Evaluación del aprendizaje basado en proyectos.
- d. Procedimientos y técnicas de evaluación en línea.
- e. Evaluaciones abiertas e inclusivas.
- f. Calificación de actividades sincrónicas y asincrónicas en línea.
- g. Diseño de rúbricas y otros instrumentos para la evaluación en línea.

IV. Bibliografía

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A, Barcelona.
- Cabero, J. (2009). Construcción de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28 / Marzo 2009. http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/EvaluacionAprendizajeEV/Unidad%202/ConstruccionIntrumEval_U2_MTE.pdf

- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Guerrero, J., Rodríguez, A., & Facuy, J. (2018). Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovado. Editorial UTMACH, UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, Ecuador.
- Inostroza, G. & Sepúlveda, S. (2017). Evaluación auténtica. Editorial Magisterio.
- Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Primera edición, Pearson educación, México.
- Rodríguez, L. (2019). Diseño e implementación de rúbricas en modelos mediados por las tecnologías de la información y comunicación. Colofon ediciones ac
- Ruhe, V. & Zumbo, B. (2009). Evaluation in Distance Education and e-Learning: The Unfolding Model. The Guilford Press. Nueva York - Londres.
- Zúñiga, L. (2017). Diseño y uso de rúbricas para evaluar competencias comunicativas. Una propuesta desde la evaluación formativa. Editorial: Danny's Graff E.I.R.L., Perú.

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del curso:	Diseño de objetos de aprendizaje y de páginas web
Naturaleza del curso:	Teórico-Práctico
Tipo de curso:	Optativo (presencial/ virtual)
Modalidad:	Trimestral
Créditos:	3
Horas presenciales:	3 (2 hora teoría, 1 de práctica)
Horas de estudio independiente:	5
Horas totales semanales:	8
Horas atención estudiante	1
Horas docente:	3
Requisitos/correquisitos:	Ninguno
Profesor:	M.Ed. Alba Canales García

I. Descripción

En los escenarios del siglo veintiuno, la inclusión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el campo de la educación es una necesidad cada vez más evidente. Una forma de obtener una combinación eficaz del contexto educativo y tecnológico es la utilización de objetos de aprendizaje (OA) u objetos virtuales de

aprendizaje (OVA) que ayudan a promover el autoestudio, el aprendizaje en línea y el virtual, con ayuda de las TIC. En este curso se pretende que el estudiantado logre producir sus propios OVA de forma innovadora, inclusiva y pertinente dependiendo del nivel educativo en el cual se encuentra inmerso. Lo anterior lo logra al reconocer las características que poseen los OVA y diseñarlos considerando los logros de aprendizaje pedagógico por alcanzar de sus estudiantes.

El curso aborda temas como definición y características de los OVA, diseño e implementación de los OVA, innovación en la educación, inclusión tecnológica en los procesos educativos desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), rol del docente. Además, enfatiza en la atención de los procesos educativos en las distintas instituciones académicas, así como en el trabajo en equipo, la innovación, la comunicación fluida y pertinente, reflexiva entre los agentes sociales como algunos de los grandes retos que deben afrontar los docentes promotores del cambio en el campo de la educación.

Para el curso es fundamental desarrollar procesos de introspección, autorreflexión que permitan repensarnos como profesionales del proceso educativo, con posibilidad para desarrollar, construir y promover, acciones, ideas o procesos acordes a las necesidades actuales y considerando las características tecnológicas de los contextos emergentes.

II. Ejes problematizadores

El abordaje teórico de las diferentes herramientas y aplicaciones para la creación de objetos de aprendizaje y objetos virtuales de aprendizaje provee al docente con los conocimientos necesarios para diseñar e implementar sus recursos didácticos en la entrega de su mediación pedagógica. Además, y como parte esencial de este curso, el estudiantado debe de justificar la creación de sus OA u OVA por medio de razones pedagógicas que demuestren el cumplimiento de un logro de aprendizaje propuesto. Se desea generar nuevos espacios docentes que resignifiquen la labor docente, el rol como facilitador y gestor de procesos.

Es esencial que el docente como facilitador y mediador de procesos significativos sea un profesional, crítico y académico en el ámbito laboral que posibilite la inserción y el aporte profesional en los distintos escenarios educativos, y que sepa utilizar las diferentes herramientas tecnológicas de manera que posibilite la participación de todo el estudiantado en espacios educativos inclusivos.

El tema de la ética, los valores humanos, el conocimiento del contexto son fundamentales para comprensión de las dinámicas de grupo y de clase, que tienen metas iniciales claras y de común acuerdo.

De todo lo anterior, surge el siguiente eje problematizador para este curso:

¿Cómo puede el docente virtual diseñar objetos de aprendizaje y objetos virtuales de aprendizaje que promuevan la inclusión de todo el estudiantado y desarrolle la autorregulación y el autoaprendizaje en sus educandos?

Preguntas generadoras

1. ¿Qué se va a entender en el curso por objeto de aprendizaje (OA)?
2. ¿Qué es un objeto virtual de aprendizaje (OVA)?
3. ¿Qué diferencia existe entre un OA y un OVA?
4. ¿Cuáles características poseen los OA y los OVA?
5. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta el sistema educativo en la implementación de los OVA?
6. ¿Cuáles son algunas características profesionales que un docente debe poseer para ser gestor de procesos educativos a través de los OVA?
7. ¿Cómo implementar el DUA en los OVA?
8. ¿Cuáles son los principales desafíos y estrategias para el trabajo en equipo y la toma de decisiones acertadas con estudiantes ante las características del contexto educativo actual?
9. ¿Cómo puede el profesorado potenciar el trabajo en equipo, la toma de decisiones y atender la pluralidad en el aula a través de los OVA?

10. ¿Cómo puede el profesorado aprovechar su rol para crear espacios de aprendizaje críticos, significativos, interesantes y transformadores por medio de la tecnología?
11. ¿Cuáles son los aportes del autoconocimiento y la autorregulación académica para generar procesos educativos en los entornos virtuales emergentes?

III. Ejes Temáticos

- 1. Contextos actuales y emergentes en educación, grupos, roles y características docentes, como gestores de procesos.**
 - a. La educación en un contexto de cambio. La relación de la educación con las TIC.
 - b. Alfabetismo en la sociedad de la información.
 - c. La integración de las TIC a los Sistemas Educativos.
 - d. Nuevas competencias necesarias para incorporar las herramientas tecnológicas en los espacios de docencia.
- 2. Referentes teórico- conceptuales sobre los objetos de aprendizaje (OA) y los objetos virtuales de aprendizaje en educación (OVA)**
 - a. Características de los OA y OVA.
 - b. Tipos de OA
 - c. Herramientas actuales disponibles para la creación de los OA y OVA.
 - d. Dinámicas de grupos y roles en educación en relación con los OA y OVA.
 - e. Aplicaciones y educación, segunda y tercera generación.
- 3. El rol del docente y el del estudiantado en los OVA**
 - a. Líneas de acción para ubicar el modelo emergente en educación virtual - La relación de estas líneas con los entornos virtuales de aprendizaje.
 - b. Nuevos retos docentes y estudiantiles.
 - c. Competencias emergentes.
 - d. Inclusión de los aprendizajes en los OVA.

IV. Bibliografía

- Callejas, M., Hernández, E., & Pinzón, J. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420116011>
- Chiappe, A. (2009). Objetos de Aprendizaje 2.0: una vía alternativa para la reproducción colaborativa de contenido educativo abierto.
- Echeverri, A. (s.f.). Objetos de aprendizaje: un recurso para el desarrollo del aprendizaje ubicuo. Estudio en los cursos virtuales de capacitación a los equipos docentes de la UNED Costa Rica. https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/echeverri_22.pdf
- Garza, B. (2012). Modelo didáctico para la construcción de objetos de aprendizaje para la educación en línea. Avances de investigación. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1462-F.pdf
- Mora-Vicarioli, F. (2012). Objetos de aprendizaje: importancia de su uso en la educación virtual. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 104-118. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.435>
- Soto, M., Luna, J., Galicia, L., Balderrama, J., Navarro, R., Guzmán, D., González, D., Enríquez, M., Riosmena, L., & Díaz, F. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación en el Ámbito Educativo: Objetos de Aprendizaje. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/coltics2.pdf>
- Wiley, D. (2002). The Instructional Use of Learning Objects. Agency for Instructional Technology and Association for Educational Communications & Technology. <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf>

Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Nombre del curso:	El tutor virtual, su liderazgo y papel en las diferentes plataformas
Naturaleza del curso:	Teórico-Práctico
Tipo de curso:	Optativo (presencial/ virtual)
Modalidad:	Trimestral
Créditos:	3
Horas presenciales:	3 (2 hora teoría, 1 de práctica)
Horas de estudio independiente:	5
Horas totales semanales:	8
Horas atención estudiante	1
Horas docente:	3
Requisitos/correquisitos:	Ninguno
Profesor:	M.Ed. Silvia García Vargas

I. Descripción

Este curso abordará el tema del papel del tutor virtual en sus diferentes escenarios educativos emergentes. Para ello, se parte de la definición de tutor virtual, sus características y competencias pedagógicas y tecnológicas. Además, se analizarán

las distintas plataformas virtuales que pueden acompañar el proceso de aprendizaje de manera efectiva y autorregulada.

A través de lecturas, tutoriales y creación de entornos educativos virtuales, el estudiantado podrá evaluar de forma crítica los productos elaborados y contribuir con su mejoramiento didáctico-pedagógico.

De acuerdo a la modalidad del curso, se utiliza el aula virtual, se potencia el trabajo de herramientas como: foros, tareas, blog, chat, lecciones participativas, talleres, entre otros.

II. Eje problematizador

Las exigencias de los escenarios educativos emergentes demandan cada vez más profesionales en educación que reúnan una serie de características y competencias con las que pueden responder de forma satisfactoria a los distintos procesos de aprendizaje.

Los sistemas de tutorías virtuales en cualquier modelo de educación a distancia soportado en Internet, es crucial y determinante en el éxito de cualquier programa de formación. La característica primordial de cualquier tutor virtual es la de acompañar y fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje del alumno aislado, solitario y carente de la presencia del profesor instructor habitual. El tutor virtual debe comprometerse con brindar al estudiantado las herramientas necesarias para guiar su proceso de aprendizaje de manera autorregulada.

En este curso, el estudiantado confronta distintos puntos de vista (de autores expertos en el tema y del profesor del curso) con las vivencias personales, sentimientos y razonamientos sobre el rol del tutor virtual. A partir de ello se realizará un trabajo crítico, reflexivo y práctico mediante el planteamiento de problemas

educativos y sus posibles soluciones (la transformación) desde el diálogo crítico, respetuoso y colaborador, así también el desarrollo de valores tales como el respeto a la diversidad cultural y de criterios, la solidaridad, la participación democrática, la integración desde las diferencias, la alteridad, la equidad de género, una relación armoniosa con la naturaleza, entre otros valores interculturales.

Por lo anterior, se presenta el siguiente eje problematizador:

Con el empleo de las TIC en la educación y a partir de un modelo pedagógico apropiado, ¿cuál es el papel del tutor virtual en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la creación de condiciones y facilidades donde el estudiante pueda trabajar a su ritmo, pueda interactuar con profesores y alumnos con sus pares y se pueda apropiar de conocimientos, desarrollar habilidades y adquirir experiencias?

Preguntas generadoras

1. ¿Cuáles son las cualidades, competencias y habilidades que requiere un tutor virtual?
2. ¿Cuáles son las plataformas virtuales de aprendizaje más utilizadas para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Cuáles son las funciones que debe liderar un tutor virtual?
4. ¿Cuál es la secuencia recomendada para liderar un curso virtual y la interacción on-line?
5. ¿Cómo mantener la calidad en un curso virtual?
6. ¿Qué son las plataformas virtuales educativas?
7. ¿Cuáles son los criterios para evaluar plataformas virtuales educativas?
8. ¿Cuál es el método más adecuado para la mediación pedagógica virtual?

III. Ejes Temáticos

1. El tutor virtual

- a. Concepto
- b. Cualidades, competencias y características del tutor virtual.

c. Funciones de un tutor virtual.

2. Mediación pedagógica desde la virtualidad

- a. Enfoques y métodos para la enseñanza virtual.
- b. Criterios de calidad en la educación virtual y a distancia.
- c. Procesos de aprendizaje: la educación emergente.

3. Plataformas educativas

- a. Plataformas educativas virtuales más utilizadas.
- b. Comunidades de aprendizaje.
- c. Evaluación de plataformas virtuales educativas

IV. Bibliografía

- Barberá, E. (2018). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista .https://nanopdf.com/download/los-fundamentos-teoricos-de-la-tutoria-presencial-y-en-linea_pdf
- Gutiérrez, F. & Pietro, D. (1996). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia. https://campusmoole.proed.unc.edu.ar/file.php/513/Biblioteca/Mediacion_Pedagogica.pdf
- López, A., Ledesma, R., & Escalera, S. (2009). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Instituto Técnico Profesional. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Rayon_Parra.pdf
- Llorente, M., (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/517/250/>
- Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual. <https://www.uoc.edu/dt/20383/20383.pdf>
- Suárez, C. (2002). Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como Instrumento de mediación. Ediciones Universidad de Salamanca. España. https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes, Londres: UNESCO. <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.

Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. Conferencia presentada a Edutec 2003, <http://www.edutec.es>

Valverde, J. & Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 4, nº 1. http://158.49.119.99/crai/personal/relatec/VOL4_1/valverdegarrido.pdf

10. Requisitos y Correquisitos

Bajo el principio de la flexibilidad curricular, el plan de estudios no contempla requisitos ni correquisitos entre los módulos, de manera que el estudiante pueda cursar la maestría de acuerdo con sus posibilidades. Si bien las temáticas de los módulos refieren a elementos articulados e integradores, no hay codependencia entre ellos, lo que permite que cada estudiante transforme su práctica docente conforme se apropie de los diferentes ejes temáticos y dé respuesta a los ejes problematizadores propuestos.

11. Requisitos de Ingreso

Los interesados en ingresar a la ME deberán contar con los siguientes requisitos:

- a. Bachillerato Universitario; preferiblemente Licenciatura Universitaria.
- b. Certificación de dominio instrumental de una lengua extranjera diferente a la materna. Este certificado deberá ser emitido por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA. También tendrán validez certificaciones extendidas o reconocidas por instancias competentes de otras instituciones nacionales de educación superior universitaria.
- c. Certificación de experiencia profesional en docencia de tres años mínimo, en caso de poseerla.

Además, deberán presentar los siguientes documentos:

- a. Carta explicativa de solicitud de ingreso al programa, especificando los motivos que fundamentan su interés por participar en el posgrado.
- b. Fotocopia y original del título de Bachillerato o Licenciatura de acuerdo con los requisitos legales establecidos.
- c. Fotocopia de la cédula de identidad o pasaporte.
- d. Currículum vitae, que incluya con detalle las experiencias en docencia en las que ha participado, con los respaldos legales que correspondan.
- e. Tres cartas de recomendación profesional.
- f. Fotocopia y original de la certificación de dominio instrumental de una segunda lengua extranjera
- g. Original de la certificación de experiencia profesional

- h. Escribir un ensayo académico sobre los retos que enfrenta el docente en la modalidad de educación a distancia o virtual.

Finalmente, deben completar los siguientes procesos:

- a. Una entrevista académica y profesional.
- b. Completar en su totalidad un proceso de inducción a la estructura curricular y modalidad de entrega de la docencia del posgrado.

12. Requisitos de Graduación

Cada estudiante para graduarse tendrá como requisitos los siguientes:

1. Haber aprobado todos los módulos, los cursos y las actividades que demande el plan de estudios.
2. No tener pendientes financieros con ninguna instancia de la UNA.
3. Elaboración y presentación del portafolio profesional académico acorde con el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación de la ME.

13. Grado y Título a otorgar

GRADO Y TITULO	DURACIÓN (AÑOS)
Magister en Educación con Énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales	1 año y 6 meses

14. Jornadas Académicas para la Ejecución del Plan de Estudios

Presupuesto laboral

En la tabla 22 se indican los requerimientos laborales tanto para la contratación de los y las docentes.

Tabla 22

Requerimientos laborales Maestría en Educación con énfasis en Procesos de Aprendizaje en Entornos Virtuales

Recurso Humano	Tiempo
I Trimestre, I nivel	20 horas (1/2 TC)
II Trimestre, I nivel	30 horas (3/4 TC)
III Trimestre, I nivel	30 horas (3/4 TC)
VI Trimestre, II nivel	20 horas (1/2 TC)
V Trimestre, II nivel	20 horas (1/2 TC)
Total	120 horas (3 TC)

Referencias

- Becerra, R. & Moya, A. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), pp. 13-24.
- Benítez, M. (2010). El modelo instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. <https://www.researchgate.net/publication/46562749>
- Berger, C. & Kam, R. (1996). Definitions of instructional design. Adapted from *Training and Instructional Design*. Applied Research Laboratory, Penn State University. <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>
- Bermúdez, G. (2014). Los ambientes de aprendizaje mediados por TIC. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1424>
- Caldeiro, G. (2015). Aprendizaje ubicuo: oportunidades para el desarrollo de propuestas educativas en línea. https://www.researchgate.net/publication/284645999_Aprendizaje_ubicuo_opportunidades_para_el_desarrollo_de_propuestas_educativas_en_linea
- Camacho, M., Lara, Y., & Sandoval, G. (s.f). Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos. Universidad Técnica Nacional.
- Centro de Investigación y Docencia en Educación. (2012). Plan Estratégico 2013-2017. Universidad Nacional. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1399-63cb.pdf>
- Collazos, C., Jurado, L., & Merchán, L. (2016). Entornos ubicuos y colaborativos (u-CSCL) para ambientes de enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales Universidad de San Buenaventura, Cali. http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/realidad/pdfs/entornos_ubicuos.pdf
- Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. [Diseño y manejo de métodos mixtos de investigación].

- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Delauro, M. (2011). La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje. Noviembre. <https://www.calameo.com/books/0002145748ecbd010b380>
- Díaz, K. (2020). MEP ofreció cursos en línea para la actualización y formación docente, durante el 2020. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-ofrecio-cursos-linea-actualizacion-formacion-docente-durante-2020>
- Fainholc, B. (2003). Contribución de una tecnología educativa crítica para la educación intercultural de la ciudadanía. Archivo del Observatorio para la CiberSociedad. <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157>
- Frabboni, F. & Pinto, F. (2006). *Introducción general a la pedagogía*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones Ene.- Abr, Vol. 7(1) <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia* (2017), 20(2), pp. 09-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306
- Góngora, Y. & Martínez, O. (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>
- Good, T. & Broph, J. (1995). *Diseño instruccional*, (5ta ed.) México: Mc Graw-Hill.
- Guzmán, M. & Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación de la episteme curricular. *Theoria*, 13, pp. 121-131.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hiraldo, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia.
https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hiraldo_162.pdf
- International Trends in Higher Education. (2015). University of Oxford.
<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>
- Jiménez, V. & Comet, C, (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades* Diciembre, Vol. 3(2).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>
- Jiménez, S. & Mora, A. (2014a). Experiencias y desafíos en la formación de docentes en la Universidad Nacional: una reflexión a partir del caso de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. En: VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Realizado en Rosario, Argentina, 21 al 23 de abril. Organizado por la Universidad Nacional de Rosario.
- Jiménez, S. & Mora, A. (2014b). La docencia universitaria en el fortalecimiento de la educación superior: reflexiones desde la experiencia de una universidad pública costarricense. En: I Jornada Científica del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de Sancti Spíritus Raúl Ferrer Pérez. Realizado Sancti Spíritus, Cuba, del 27 al 29 de noviembre. Organizada por la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.
- Johnson, L., Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>
- Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Towards a mapping framework of ICT-enabled innovation for Learning. 20. 10.2791/89492.
https://www.researchgate.net/publication/235965833_Towards_a_mapping_framework_of_ICT-enabled_innovation_for_Learning/citation/download

- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: Más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y desarrollo social*. Vol. 6(2), p. 112 – 127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386237.pdf>.
Luza
- Luzardo, H. (2004). Herramientas nuevas para los ajustes virtuales de la educación: Análisis de los modelos de diseño instruccional (Tesis de Doctorado, Tecana American University). https://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_hendry_luzardo.pdf
- Merriënboer, J. & Kirschner, P. (2010). Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro Componentes. http://www.innovacesal.org/innova_system/archivos/privada/biblioteca/18/archivos/06_diez_pasos_4C.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2012). Marco Común de la Competencia Digital Docente, España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Mora, A. (2014). La construcción cultural del currículo: un análisis del Plan de Estudios de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la División de Educología del CIDE, desde una perspectiva crítica latinoamericana. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Montesinos, R. & Martínez, G. (2000). El aprendizaje sistémico. http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/RafaelGris_pon3.PDF
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. Métodos en investigación cualitativa: triangulación *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000100008&script=sci_abstract&tlng=es

- Pinto, R. (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultura Centroamericana / SICA.
- Proyecto Tuning para América Latina, (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Ramírez, R., Quesada, J., & Vargas, C. (2021). Diagnóstico de los efectos en las condiciones sociolaborales de la profesión, el desempeño y las brechas en competencias docentes por medio de la percepción de las personas colegiadas profesionales en educación, tras las medidas ejecutadas por el Ministerio de Educación Pública para la continuidad de los servicios educativos en el contexto de la pandemia COVID-19. COLYPRO.
- Roldán, J. & Atehortúa, R. (s.f). La Educación Virtual, un campo para el análisis: Ventajas y desventajas. Universidad de Antioquia. Colombia <https://docplayer.es/58112647-La-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas-la-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas.html>
- Semanario Universidad. (2021). MEP suspende curso lectivo a partir del 24 de mayo tras el aumento de los contagios COVID-19. 24 de mayo. <https://semanariouniversidad.com/pais/mep-suspende-curso-lectivo-a-partir-del-24-de-mayo-tras-el-aumento-de-los-contagios-covid-19/>
- SEPUNA. (2007). La autoevaluación del posgrado en la Universidad Nacional. (Documento digital). Heredia, C.R.: Sistema de Estudios de Posgrado.
- SEPUNA. (2020). Reglamento de Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional.
- Serrano, J. & R. Pons (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. En Revista mexicana de Investigación educativa. Vol. 13(38), p. 681-712.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), pp. 1-22.
- Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era Digital. https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Streck, D.; Redin, E., & Zitkoski, J. (2015). Diccionario pedagógico Paulo Freire. Lima: CEEAL.
- Tarazona, J. (2012). Generalidades del diseño instruccional. *Inventum*, 7(12), 37-41. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.7.12.2012.37-41>
- Tünnermann, C. (2008). Modelos educativos y académicos. <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
- Turner, L. & Pita, B. (2002). *Pedagogía de la Ternura*. https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir_dfd3e1c6_a7f3_4805_9711_8ee7e03516ce.pdf
- UNA. (2007). Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional. http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- UNA. (2013). Políticas y Lineamientos Curriculares de la Universidad Nacional.
- UNA. (2016) Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional. En: UNA-Gaceta Extraordinaria, N° 3-2016 al 22 de febrero del 2016.
- UNA. (2021). Sistema de Información Académica.
- UNESCO. (2013). UNESCO Policy guidelines for mobile learning, [Guías sobre las políticas para el aprendizaje móvil]. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.
- UNESCO. (2015). Adopción del Marco de Acción para la Educación 2030. <https://es.unesco.org/news/adopcion-del-marco-accion-educacion-2030>

- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), pp.97-113.
- UNESCO. (2020). COVID-19: La acción que lleva a cabo la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO ante el mayor trastorno del aprendizaje nunca experimentado. <https://es.unesco.org/news/covid-19-accion-que-lleva-cabo-coalicion-mundial-educacion-unesco-mayor-trastorno-del-aprendizaje-nunca-experimentado>
- Valenzuela, J. (2000). *Tres autos del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia*. I Seminario sobre Educación a Distancia y Aprendizaje Virtual. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Varas, H.; Suárez, W; López, C., & Valdés, M. (2020). Educación virtual: factores que influyen en su expansión en América Latina Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25(13), 2020 Universidad del Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27965287003/27965287003.pdf>
- Velásquez, A. (2007). La organización, el sistema y su dinámica: una versión desde Niklas Luhmann. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (61), pp.129-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611495014>
- Verdecia, E. (2009). Origen y evolución histórica de la educación a distancia. <http://www.monografias.com/trabajos76/origen-evolucion-historica-educacion-distancia/origen-evolucion-historica-educacion-distancia.shtml>.
- Villalobos, T. (2009). *Propuesta de rediseño de la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria* (Documento digital). Heredia, C.R.: División de Educología – CIDE.
- Villalobos, T.; Méndez, C.; Hidalgo, A.; Sibaja, E., & Vega, S. (2007). Informe final de autoevaluación de la Maestría en Educación. (Documento digital). Heredia, C.R.: División de Educología – CIDE.
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la

Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4),75-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373552294008>

Zárate, M., Calderón, C., & Jiménez, S. (2015). Informe de autoevaluación de la Maestría en Educación. (Documento digital). Heredia, C.R.: División de Educología – CIDE.

Zavahra, B. (2013). Una Aproximación a los Modelos de Diseño Instruccional para la Educación a Distancia. https://issuu.com/berzav/docs/revista_modelos_di_para_ead

Anexos

Anexo 1C



CONVERSATORIO

(Diagnóstico)

Situación actual de los docentes en cuanto al desarrollo de la mediación pedagógica a través de entornos virtuales.**Invitados:**

Docentes en servicio, académicos universitarios de la UNA, especialistas en tecnología del Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad y administradores de las carreras en la Enseñanza de.....de la División de Educología.

Medio: Videoconferencia por Zoom.

Día: Martes 08 de diciembre 2020. Hora: 1:30 pm.

Duración: 1 hora

En este espacio hablaremos de la situación actual de la educación a distancia generada por la situación de pandemia del COVID-19 y el papel de la Universidad Nacional como formadora de formadores en educación.

Las preguntas que nos reúnen hoy acá son las siguientes:

- ✓ ¿Cuál ha sido la respuesta de los docentes ante el cambio de modalidad de la entrega de la educación en los distintos niveles educativos?
- ✓ ¿Cuál es el papel de las Universidades públicas ante esta situación de formación docente?
- ✓ ¿Estaría la UNA en condiciones de ofrecer cursos de capacitación docente en mediación pedagógica en entornos virtuales?

Anexo 2 EEET



Entrevista a expertos en el uso de la tecnología

Estimada persona informante:

La información que usted nos brinde será tratada de forma discrecional para efectos de esta investigación.

El presente instrumento tiene como finalidad recopilar la opinión de expertos en el uso de la tecnología en la educación para valorar la pertinencia de una nueva propuesta educativa que contemple el grado de Maestría en Educación con Énfasis en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales.

Para efectos de respaldar la información obtenida, la entrevista será grabada y se realizará por medio de la plataforma de Zoom.

I. PARTE

Información personal

1. Nombre del entrevistado:
2. Puesto que ocupa el entrevistado:
3. Tiempo desempeñando ese puesto:
4. Último grado académico obtenido:
5. Tiempo de trabajar para la institución que representa:
6. Correo electrónico:

II. Parte: Gestión académica

1. Según su criterio, ¿cuáles son las habilidades, destrezas y conocimientos que requiere el docente del siglo XXI?
2. Según su experiencia como docente universitario u experto en educación, ¿considera necesario la creación de un nuevo énfasis que contemple los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales? ¿por qué?

III Parte: Gestión Curricular

1. ¿Conoce usted de ofertas curriculares similares en el país?, ¿puede nombrar ejemplos concretos?
2. ¿Qué recomendaciones daría para la creación de una maestría en esa área?
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación y actualización para el docente en relación con el uso de las TIC y la mediación pedagógica en entornos virtuales?
4. ¿Qué tipo de propuesta didáctica, considera usted se deberá emplear para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una oferta académica en entornos virtuales?
5. ¿Cómo ha de ser el perfil del docente que atienda esta propuesta curricular?
6. ¿Cuál sería, según su criterio, el perfil de ingreso para esta propuesta curricular?
7. ¿Cuál sería, según su criterio, el perfil de egreso de un docente formado en los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediador en entornos virtuales?
8. ¿Qué áreas temáticas deben considerarse según su experiencia para ofrecer una Maestría en Educación con Énfasis en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales en la Universidad Nacional?
9. ¿Cuáles considera usted deberían ser los ejes transversales para el desarrollo de una maestría en educación con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales?

IV Parte: Gestión administrativa

1. ¿Cuál sería la modalidad más apropiada para ofertar la maestría en educación con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales: de manera presencial, virtual o una combinación de ambas?
2. Según su criterio, ¿Considera usted que la División de Educología cuenta con capacidad docente y administrativa para ofertar y administrar la maestría propuesta?
3. ¿Qué recomendaciones técnicas, académicas y administrativas daría para la creación de esta oferta académica?
4. ¿Cuánto tiempo considera usted que la maestría debería durar: 1 año y medio o 2 años?

5. ¿Sería viable que la oferta académica que se pretende formar pueda ser desarrollada entre la Universidad Nacional y alguna otra institución, en calidad de corresponsables?
6. ¿Qué elementos administrativos y académicos deberían considerarse para el desarrollo de la oferta académica a nivel institucional? ¿Qué elementos habría que considerar en el caso de que dos instituciones fueran corresponsables del desarrollo de la oferta académica?
7. ¿Qué desafíos y retos (administrativos, técnicos, institucionales, entre otros) podría enfrentar la División de Educología al ofertar un plan de estudios como el que se propone?

Observaciones o comentarios finales

Anexo 3 EEADE



Entrevista estructurada para autoridades de la División de Educología.

La información que usted nos brinde será tratada de forma discrecional para efectos de esta investigación.

El presente instrumento tiene como finalidad recopilar la opinión de los administradores de las carreras en la Enseñanza de la División de Educología (UNA) y del Doctorado en Desarrollo Curricular del centro UNIPEM (México) con respecto a la creación de una nueva oferta curricular que contemple el grado de Maestría en Educación con Énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Para efectos de respaldar la información obtenida, la entrevista será grabada y se realizará por medio de la plataforma de Zoom.

III. PARTE

Información personal

1. Nombre del entrevistado:
2. Puesto que ocupa el entrevistado:
3. Tiempo desempeñando ese puesto:
4. Último grado académico obtenido:
5. Tiempo de trabajar para la institución que representa:
6. Correo electrónico:

IV. Parte: Gestión académica

1. Según su criterio, ¿cuáles son las habilidades, destrezas y conocimientos que requiere el docente del siglo XXI?
2. Según su experiencia, ¿considera necesario la creación de un nuevo énfasis que contemple los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales? ¿por qué?
3. ¿Qué justifica la apertura de una nueva oferta educativa en una institución de educación superior?

4. ¿Qué recomendaciones daría para la creación de una maestría en esa área?
5. ¿Considera usted que sea viable que la oferta que se pretende formar pueda ser desarrollada entre la Universidad Nacional y alguna otra institución educativa que desee adscribirse como corresponsable de la oferta?
6. ¿Qué elementos administrativos y académicos deben considerarse para el desarrollo de la oferta académica institucionalmente y/o en caso de que sea corresponsable de dos instituciones educativas diferentes?
7. ¿Considera usted pertinente que desde una Maestría ya existente se pueda ofertar un nuevo énfasis? ¿Por qué?

III Parte: Gestión Curricular

1. ¿Cuenta la institución o unidad académica en donde usted se encuentra administrando con la capacidad docente y administrativa para ofertar la maestría propuesta?
2. ¿Conoce usted de ofertas curriculares similares en el país?, ¿puede nombrar ejemplos concretos?
3. ¿Qué tipo de propuesta didáctica, considera usted se deberá emplear para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una oferta académica en entornos virtuales?
4. ¿Qué tipo de áreas temáticas podrían desarrollarse desde la nueva propuesta según su experiencia?
5. ¿Cómo ha de ser el perfil del docente que atienda esta propuesta curricular?
6. ¿Cuál sería, según su criterio, el perfil de ingreso para esta propuesta curricular?
7. ¿Cuál sería, según su criterio, el perfil de egreso de un docente formado en los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediador en entornos virtuales?
8. ¿Cuáles considera usted deberían ser los ejes transversales para el desarrollo de una maestría en educación con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales?
9. ¿Qué elementos académicos deberían considerarse para el desarrollo de la oferta académica a nivel institucional? ¿Qué elementos habría que considerar en el caso de que dos instituciones fueran corresponsables del desarrollo de la oferta académica?

IV Parte: Gestión administrativa

1. A nivel administrativo, ¿considera usted que la apertura de una maestría en educación con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales sea bien recibida en la Universidad Nacional?
2. ¿Cuánto tiempo demoran los trámites administrativos para la apertura de una nueva oferta curricular?
3. ¿Cuál sería la modalidad más apropiada para ofertar la maestría en educación con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales: de manera presencial, virtual o una combinación de ambas?
4. ¿Con cuáles condiciones (económicas, tecnológicas, académicas, laborales) cuenta la instancia que usted administra para desarrollarla en caso de que sea avalada por la instancia correspondiente?
5. ¿Qué elementos administrativos deberían considerarse para el desarrollo de la oferta académica a nivel institucional? ¿Qué elementos habría que considerar en el caso de que dos instituciones fueran corresponsables del desarrollo de la oferta académica?
6. ¿Qué desafíos y retos (administrativos, técnicos, institucionales, entre otros) podría enfrentar la División de Educología al ofertar un plan de estudios como el que se propone?

Observaciones o comentarios finales

Anexo 4 CFG

Cuestionario en Formularios de Google



Section 1 of 4

Instrumento para identificar las necesidades de formación en los docentes en el uso de las TIC

Este instrumento es para recopilar información sobre la opinión de los docentes en servicio a nivel nacional e internacional sobre su conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas de manera pedagógica. La información recopilada será utilizada de manera confidencial por las Investigadoras.

Estudio de mercado profesional



Section 2 of 4

Información personal

Estimada persona participante, los datos de esta sección es información sensible, por lo que le reteramos que el uso que se le de a los mismos es de carácter confidencial y solo para uso de las Investigadoras en caso que necesitamos contactarla para alguna aclaración posterior. Si nombre y datos como el correo electrónico y número de teléfono, serán omitidos del informe de investigación.

1. Nombre completo *

Short answer text

2. Nacionalidad

Short answer text

3. País y provincia o estado en donde labora *

Short answer text

4. Correo electrónico *

Short answer text

5. Número de teléfono en el que se le puede localizar (por favor incluir el código postal) *

Short answer text

Section 2 of 6

Información profesional

Description (optional)

1. Institución educativa en la que trabaja *

Short answer text

2. La Institución en la que trabaja es *

Pública

Privada

Subvencionada (financiamiento público)

3. Nivel educativo en el que trabaja (puede seleccionar más de uno) *

Preescolar

Primaria

Secundaria

Preparatoria (en caso de existir)

Universidad

4. Materia que imparte *

Short answer text

5. Área de especialización *

Short answer text

6. Años de servicio *

Desde inicio a los cinco años

Más de cinco pero menos de diez

Más de diez pero menos de quince

Más de quince pero menos de veinte

Más de veinte pero menos de veinticinco

Más de veinticinco

7. Último título obtenido y énfasis *

Short answer text

Section 4 of 8

Percepción del recurso tecnológico en su campo de trabajo profesional

Description (optional)

1. ¿Ha recibido formación para trabajar utilizando las TIC en su desempeño profesional? *

Sí

No

2. ¿Se le facilita el desarrollo de las sesiones de enseñanza y aprendizaje por medio de las TIC? *

Sí

No

3. ¿Se siente usted cómodo utilizando tecnología en sus clases? *

Sí

No

4. Justifique su respuesta anterior, en caso de ser negativa

Short answer text

.....

5. ¿Considera necesario emplear tecnología en la mediación pedagógica? *

Sí

No

6. Justifique su respuesta anterior

Short answer text

.....

7. Seleccione los entornos tecnológicos que usted sabe utilizar. Puede marcar más de una opción. *

Teams

Classroom

Edmodo

Moodle

Other..

9. Escriba el nombre de otras herramientas que ha utilizado para sus clases que no haya sido mencionado en la pregunta anterior *

Short answer text

10. ¿Considera que los entornos virtuales posibilitan el aprendizaje de sus estudiantes? *

Sí

No

11. Justifique su respuesta

Long answer text

After section 4 - Continue to next section *

Section 3 of 6

Información adicional

Description (optional)

1. ¿Conoce usted alguna oferta académica para la formación de docentes en procesos de mediación pedagógica que utilice las TIC como herramientas de aprendizaje? *

Sí

No

2. Si su respuesta fue afirmativa, indique qué institución educativa la oferta

Short answer text

3. ¿Estaría usted interesado de cursar alguna oferta académica que posibilite los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC? *

Sí

No

4. Si usted pudiera llevar estudios en formación pedagógica a través de las TIC, ¿cómo le gustaría que la modalidad de esta oferta académica fuera diseñada? *

presencial

bimodal

totalmente virtual

Other...

6. Si la Universidad Nacional de Costa Rica ofertara una Maestría en Educación con Énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, ¿Cuánto tiempo le parece a usted que debería durar? *

- 1 año
- 1 año y medio
- 2 años

6. ¿Qué tipo de oferta le llamaría más para una maestría? *

- Académica
- Profesional
- Me es indiferente la oferta
- No conozco la diferencia entre las dos ofertas
- Other...

6. ¿Qué tipo de oferta le llamaría más para una maestría? *

- Académica
- Profesional
- Me es indiferente la oferta
- No conozco la diferencia entre las dos ofertas
- Other...

7. ¿Cuánto dinero estaría dispuesto a invertir por una maestría como la propuesta?

- entre \$4000 y \$8000 (2.800.000 y 3.100.000 colones al tipo de cambio)
- entre \$8000 y \$6000 (3.100.000 y 3.700.000 colones al tipo de cambio)
- entre \$6000 y \$7000 (3.700.000 y 4.400.000 colones al tipo de cambio)
- entre \$7000 y \$8000 (4.400.000 y 5.000.000 colones al tipo de cambio)

After section 5 Continue to next section

Section 6 of 6

¡Muchas gracias por su ayuda!



Le agradecemos su información. Attn: M.Ed. Cristina Calderón Mejía y M.Ed. Giannina Seravalli Monge. Si necesita alguna consulta o comentario, no dude en contactarnos a cristina.calderon.mejia@una.cr o giannina.seravalli.monge@una.cr

Anexo 5 VI



**UNIVERSIDAD NACIONAL / CENTRO EDUCATIVO UNIPEM
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN
(CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA
Doctorado en Desarrollo Curricular
Guía para Validación de Instrumentos**

Estimada Persona Evaluadora:

Deseamos agradecerle su colaboración con la lectura y validación de los Instrumentos de Investigación que hemos construido como parte de nuestro Trabajo Final de Graduación, para obtener el título de Doctorado en Desarrollo Curricular.

El trabajo de investigación consiste en la construcción del diseño curricular del plan de estudios de la *Maestría en Educación con Énfasis en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales*, el cual se pretende que pueda ser impartido en la Universidad Nacional por la División de Educología.

De antemano, le agradecemos los aportes, sugerencias o comentarios vertidos como parte del proceso de validación.

A continuación, les presentamos el objeto de la investigación y sus respectivos objetivos:

Objeto de investigación:

Aplicar los conocimientos adquiridos en el Doctorado en Desarrollo Curricular para diseñar una malla curricular a nivel de maestría que cumpla con los requisitos curriculares para su respectiva aprobación y posterior implementación.

Objetivos:

Objetivo general:

Diseñar un plan de estudios de una maestría profesional en el área educativa que comprenda el uso de las tecnologías y herramientas tecnológicas que posibiliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las necesidades de actualización que imperan en la formación de los docentes en ejercicio durante la pandemia particularmente en el área de mediación pedagógica para entornos virtuales.
- Determinar cuáles son los requerimientos que han de cumplirse dentro de las instancias universitarias que posibiliten el desarrollo de una nueva oferta académica en el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.
- Analizar la pertinencia y factibilidad para el desarrollo de una maestría profesional con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje para entornos virtuales que posibiliten la actualización de los docentes en ejercicio.

CRITERIO DE VALIDACIÓN	ALTA	BAJA
1. Congruencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas que constituyen el instrumento.		
2. Claridad y coherencia en la redacción de las preguntas.		
3. Pertinencia en la extensión de los instrumentos sometidos a consulta.		
4. Aplicabilidad del instrumento es pertinente.		
5. Validez de las preguntas con respecto al objeto de investigación		

Observaciones y recomendaciones

¡MUCHAS GRACIAS!

Atentamente,

M. Ed. Cristina Calderón Mejías y M.Ed. Giannina Seravalli Monge

Anexo 6CC



Carta de Consentimiento

Yo _____ cédula _____ estoy de acuerdo en que las investigadoras M. Ed. Cristina Calderón Mejías y la M. Ed. Giannina Seravalli Monge, estudiantes del Doctorado en Desarrollo Curricular del Centro Educativo UNIPEM con sede en Morelia, México; me entrevisten como uno de los informantes clave en la recopilación de los datos necesarios para la creación de una propuesta de diseño curricular de la Maestría en Educación con Énfasis en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales. Entiendo que mis respuestas serán utilizadas como parte de la justificación del diseño anteriormente indicado.

Entiendo que los datos de la investigación que se están recopilando podrían ser publicados en diferentes sitios y formas y/o compartidos con otros profesionales para el enriquecimiento del proceso del diseño curricular propuesto. Finalmente, estoy de acuerdo en que si tuviera alguna pregunta o duda sobre el estudio en que se utilizarán mis datos, debo contactar a las doctorantes Giannina Seravalli Monge o a Cristina Calderón Mejías a los correos giannina.seravalli.monge@una.ac.cr o cristina.calderon.mejias@una.cr

He leído y entendido esta Carta de Consentimiento y estoy de acuerdo en participar en la investigación que aquí se indica.

Firma de la persona entrevistada: _____ Fecha: _____

Número de teléfono: _____ Correo electrónico: _____

Anexo 7 único (U)

Nombre de otros docentes que podrían colaborar con la ejecución del plan de estudios

Nombre docente	Grado	Título obtenido	Módulo
Randall Arce Badilla	Maestría	Maestría en Ciencias de la educación con mención en la enseñanza de la informática	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación
Alba Canales García	Maestría	Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria (UNA)	Praxis pedagógica
Eduardo Chaves Barboza	Doctorado	Doctorado en Fundamentos del currículo y formación del profesorado (Universidad de Granada)	Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía
Fabián Rojas Ramírez	Doctorado	Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria (UNA)	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación
Giovanni Sánchez Chacón	Doctorado	Doctorado en Psicología Educativa (Universidad de Barcelona)	Praxis pedagógica
Maura Espinoza Rostrán	Maestría	Maestría en Pedagogía Universitaria (UNA)	Investigación y práctica pedagógica
Giselle León León	Doctorado	Doctorado en Educación (Universidad Pedagógica de Durango)	Praxis pedagógica
Irán Barrantes León	Maestría	Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria (UNA)	Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía universitaria

José Daniel Villalobos Gamboa	Maestría	Maestría en Tecnología Educativa (UNED)	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica
Dylia Colindres Molina	Doctorado	Maestría en Tecnología e Informática Educativa (UNA)	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica
Olga Guevara Álvarez	Maestría	Maestría en Pedagogía con énfasis en Diversidad de los Procesos Educativos (UNA)	Fundamentos teóricos y epistemológicos de la pedagogía
Silvia García Vargas	Maestría	Maestría en Planificación Curricular (UCR)	Praxis pedagógica
Susana Jiménez Sánchez	Doctorado	Doctorado en Educación con énfasis en tecnología instruccional y educación a distancia	Enfoques, modelos y métodos pedagógicos para entornos virtuales y a distancia para el aprendizaje ubicuo.
Silvia Saborío Taylor	Maestría	Maestría en Tecnologías de la educación	Integración curricular de las tecnologías emergentes en la mediación pedagógica a través de entornos virtuales