

MANUAL DOCENTE:
**LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
DESDE EL ENFOQUE
PEDAGOGÍA PARA LA
COMPRENSIÓN**



Nelson Darío Roldán López
Elsa Piedad Tobón Ramírez
Eliana Patricia Londoño Giraldo
Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía
Rosa María Vélez Holguín
Carlos Augusto Puerta Gil

Manual Docente:
La mediación pedagógica desde el enfoque
Pedagogía para la Comprensión

EDITOR

Nelson Darío Roldán López
Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte
Grupos de investigación: | Cibereducación Fundación Universitaria
Católica del Norte | Comunicación Digital y Discurso Académico |
Ingeniería, Ciencias Ambientales e Innovación | E-Management |

Manual docente: “La mediación pedagógica desde el enfoque pedagogía para la comprensión”. Nelson Darío Roldán López, Editor. Santa Rosa de Osos: Fondo Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. 2024.

108 páginas

ISBN: 978-958-8776-90-3 (Digital)

Palabras clave: Aprendizaje, docente mediador, evaluación, mediación pedagógica, pedagogía para la comprensión.

Nelson Darío Roldán López, editor. Roldán López, Nelson Darío. Tobón Ramírez, Elsa Piedad. Londoño Giraldo, Eliana Patricia. Jaramillo Mejía, Leydy Jhuliana. Vélez Holguín, Rosa María. Puerta Gil, Carlos Augusto.

CDD 378

© Fundación Universitaria Católica del Norte

ISBN: 978-958-8776-90-3 (Digital)

Fecha de edición: diciembre de 2024

Autores:

Nelson Darío Roldán López

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Elsa Piedad Tobón Ramírez

Docente investigadora, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

Eliana Patricia Londoño Giraldo

Docente investigadora, Facultad de Ingeniería y Ciencias Ambientales

Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía

Docente investigadora, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Rosa María Vélez Holguín

Docente Investigadora, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

Carlos Augusto Puerta Gil

Coordinador de Investigaciones e Innovación

Editor:

Nelson Darío Roldán López

Edición: Fondo Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.

Corrección de estilo: Fondo Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.

Diagramación: Juan Carlos Díaz

Puede reproducirse con fines académicos citando la fuente respectiva.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución- NoComercial-SinDerivadas 4.0.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por Fundación Universitaria Católica del Norte.

Los autores son responsables, moral y legalmente, de la información presentada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no compromete en ningún sentido a la Fundación Universitaria Católica del Norte. Además, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Fundación Universitaria Católica del Norte // Cibercolegio UCN

Carrera 21 No. 34B-07; Santa Rosa de Osos (Antioquia, Colombia)

PBX: (60) (4) 605 15 35

Calle 52 No. 47-42; Medellín, Edificio Coltejer, piso 5 (Antioquia-Colombia)

PBX: (60) (4) 605 15 35

Portal web: www.ucn.edu.co / www.cibercolegioucn.edu.co

Presentación

Carlos Augusto Puerta Gil

Coordinador de Investigaciones e Innovación
Fundación Universitaria Católica del Norte

El presente texto, titulado *Manual Docente: La mediación pedagógica desde el enfoque Pedagogía para la Comprensión*, es la suma de un estudio consciente e investigativo de docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte sobre el enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión* -PPC- de la misma institución y su modo de aplicación en el quehacer del docente en la educación modalidad virtual. Entendiendo que la *pedagogía para la comprensión* es el enfoque de la institución que se asume como la orientación pedagógica que permite el “aprendizaje de los actores educativos con relación a una educación virtual con sentido humano y transformadora, con trascendencia al mejoramiento de su contexto y entorno a través de un conocimiento pertinente” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023, p. 106), y que para su aplicación o puesta en escena metodológicamente se da en cuatro (4) momentos: “el ver, el comprender, el hacer y el valorar” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023, p. 108). Así, este manual evidencia cómo, desde el ejercicio práctico, pedagógico y educativo, el docente de la virtualidad lleva a cabo este enfoque.

De igual modo, ofrece ejemplos prácticos, guías y ayudas para el fortalecimiento de la práctica pedagógica y educativa en la virtualidad desde este enfoque pedagógico. Así las cosas, este manual, acudiendo al sentido del término, según Gómez de Silva (1998), es un “libro en que se compendia lo principal” (p. 436) del enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión*, que, como lo afirman y sostienen sus autores, se constituye en una fuente de consulta permanente, de fácil

uso y manejo, como también lo asevera Gómez de Silva (1998, p. 436). De igual manera, es una herramienta, guía, orientación y apoyo para el fortalecimiento del enfoque *pedagogía para la comprensión*, y afianzamiento de la práctica pedagógica e identidad institucional.

La obra que el lector (docente) tiene en sus manos está compuesta por tres capítulos. En el primer capítulo: *Fundamentos de mediación pedagógica en la praxis docente*, se aborda, desde una perspectiva teórica, el sentido de mediación pedagógica, la manera como se lleva a cabo la mediación pedagógica en la denominada modalidad educación superior virtual, y la relación que pueda existir en la praxis docente; así mismo, se profundiza sobre la mediación pedagógica y el lugar de encuentro que pueda darse entre la *pedagogía para la comprensión*, como enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte, y la mediación pedagógica. Finalmente, se reflexiona acerca de cómo la praxis docente se hace posible a través de la mediación pedagógica en la modalidad educación superior virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

El Capítulo II: *Papel mediador de los docentes en la pedagogía para la comprensión* se detiene en los siguientes ejes investigativos: modo de aplicación de la *pedagogía para la comprensión* en la modalidad educación superior virtual para el acompañamiento a los estudiantes, de manera que les permita la apropiación del conocimiento y su aplicación en diferentes contextos; el rol mediador del docente para posibilitar aprendizajes, en lugar de ser un trasmisor de contenido o información; y, por último, se profundiza sobre la utilización de diferentes contextos y situaciones reales de los estudiantes para el mejoramiento del entendimiento de los temas que se están enseñando, en coherencia con el enfoque *pedagogía para la comprensión*.

Y en el Capítulo III: *La evaluación del aprendizaje desde la responsabilidad de los docentes*, el lector tendrá la oportunidad de reflexionar acerca de los siguientes asuntos educativos: la evaluación de aprendizajes en la modalidad educación superior virtual; formulación de actividades de aprendizaje, en concordancia con el enfoque *pedagogía para la comprensión* y demás políticas institucionales; y articulación de las actividades y los resultados de aprendizaje, de manera que estos se logren con la implementación de los postulados de la *pedagogía para la comprensión*.

Estos tres capítulos, como se mencionó antes, están articulados a partir de tres categorías centrales: enfoque *pedagogía para la comprensión*, mediación y praxis docente en la educación modalidad virtual.

También, el texto ofrece otros recursos pedagógicos y didácticos al lector: recomendaciones y estrategias de aplicación, recursos y un glosario ilustrativo, en cada capítulo, que se constituye en un valioso aporte y guía para la comprensión contextualizada de cada uno de los conceptos centrales que se aborda en el manual.

Así pues, este **Manual** es un valioso recurso, apoyo, herramienta y guía de primera mano para el docente que tenga la intención, propósito y voluntad de mejorar, fortalecer, crecer, apropiarse y empoderar su quehacer docente a partir de la lectura consciente y reflexiva, la cualificación, la formación y la capacitación permanente. También, es un importante insumo para el conocimiento, acercamiento y apropiación del discurso de la práctica educativa de la institución y su identidad institucional. Entonces, bien vale la pena leer este manual para apropiarse el discurso de la *pedagogía para la comprensión*, pero también para valorar la dedicación de los investigadores/as autores/as de este libro, quienes, mediante su proceso investigativo, tienen como objetivo aportar al afianzamiento de la identidad institucional, la práctica docente y el quehacer educativo en la educación modalidad virtual.

Referencias

- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2023). *Proyecto Institucional y Pedagógico*. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2024/03/UCN-Proyecto-Institucional-Pedagogico.pdf>
- Gómez De Silva, G. (1998). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. Fondo de Cultura Económica.

Introducción

Un Manual docente en mediación pedagógica desde el enfoque pedagogía para la comprensión es un aliado para la práctica educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Si se quiere, es un mediador aliado y asincrónico en toda la práctica pedagógica de los docentes, que puede ser consultado en el momento que así lo requieran en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Sumado a lo anterior, la importancia de este recurso, cual mediador pedagógico, radica en el hecho de que resultó de un proceso de investigación en el que intervinieron investigadores de diferentes facultades; por tanto, es notorio el componente inter y transdisciplinario.

En líneas generales, la mediación pedagógica es un concepto que se entiende desde dos dimensiones. Una, referente a la filigrana compleja (pedagógica-didáctica, comunicativa, evaluativa, aprendizaje-autoaprendizaje) y creativa en el tratamiento del contenido para procesos de educación abierta. Y la otra, referida al rol mediador de los docentes, quienes son responsables del acompañamiento de los estudiantes desde su práctica pedagógica. Ambas dimensiones se articulan con la *pedagogía para la comprensión* como enfoque pedagógico identitario de la educación superior modalidad virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte, dada la exigencia de interactividad, interacción, colaboración, cooperación y acompañamiento de procesos formativos mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones -TIC-.

Pero, de manera más general, ¿qué es un manual? Acudimos a varias voces que nos ayuden a definir esta categoría conceptual, y hallamos que Comenio, en el siglo XVII, realizó el manual más destacable titulado: “El mundo sensible en imágenes”, que trataba de una serie de textos e imágenes del mundo para enseñar y acompañar el aprendizaje de niños. Posteriormente, en este siglo XXI encontramos al lingüista chileno Giovanni Parodi (2008) para quien un manual es:

Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y/o procedimientos en una temática especializada. Su contexto circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y recursos multimodales. (p. 60)

Así las cosas, nos quedamos con el concepto de manual referido a la concepción de recurso didáctico, cuya intención es instruir y acompañar la experiencia aplicada paso a paso de un asunto o tema en particular para comprender mejor su funcionamiento. En nuestro caso, ese funcionamiento se refiere a la articulación aplicada del enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión* de la Fundación Universitaria Católica del Norte en las diferentes mediaciones pedagógicas. Y dentro de esas mediaciones pedagógicas cabe el rol mediador (pedagógico) de los docentes, como se anotó anteriormente.

El propósito educomunicativo del presente manual, pues, es poner al alcance de los docentes un recurso y/o mediador pedagógico que acompañe y facilite la comprensión y práctica pedagógica en la modalidad educación superior virtual de manera transversal. Al tiempo, tal experiencia permita hacer vivo y dinámico el enfoque característico del modelo educativo de la Fundación Universitaria Católica del Norte, es decir, la *pedagogía para la comprensión*.

Para finalizar, este recurso mediacional toma sentido siempre y cuando sea consultado, valorado y usado por los docentes en su praxis, en perspectiva de la excelencia en docencia virtual. Solo así, el manual se convierte en ese compañero y guía de viaje que acompaña la práctica pedagógica en la virtualidad.

Referencia

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Modo de uso de este Manual

En nuestra condición de docentes, entendemos que el enfoque pedagógico de una institución educativa es brújula que orienta el quehacer o práctica pedagógica. Al tiempo que todas las acciones y estrategias pedagógicas que se aplican en los cursos se deben pensar y hacer a partir de ese enfoque. En nuestro caso, sabemos que la Fundación Universitaria Católica del Norte ha adoptado la *pedagogía para la comprensión* como el enfoque institucional.

Es así como en el diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), en el alistamiento de un curso, en la propuesta o actualización de actividades de aprendizaje y en la retroalimentación con los estudiantes, se requiere de una planificación y un diseño según los lineamientos y fundamentes presentes en ese enfoque de PPC. Cabe anotar que los docentes con sus estrategias de interacción e interactividad hacen tangible el enfoque institucional en el estudiante; de lo contrario todo se quedaría en el papel. Lo anterior, significa que, como docentes, debemos conocer, comprender y aplicar cabalmente nuestro enfoque.

Pensando en lo anterior, en más de dos años de estudio y análisis por parte de docentes investigadores de cuatro grupos de investigación de nuestra Institución se escribe este manual. Los docentes participantes de esta propuesta fueron convocados por su larga experiencia en docencia virtual en la Institución.

Hay que decir que esta publicación más que una serie de definiciones y conceptos teóricos es un insumo que ayuda a comprender la aplicación de los lineamientos propios del enfoque pedagógico a las situaciones particulares y cotidianas que enfrentamos en nuestros cursos. En concreto, es un material de apoyo y consulta, como parte de la capacitación y actualización educocomunicativa de los docentes en la modalidad educación superior virtual con sello Fundación Universitaria Católica del Norte. Lo que se pretende con el manual es “traducir” los fundamentos

del enfoque pedagógico y facilitar la aplicación de ellos en el contexto de nuestra práctica docente y mediación pedagógica.

Este producto de investigación contiene características peculiares e intencionadas que la hacen una mediación pedagógica. De un lado, el desarrollo de cada capítulo se estructura siguiendo los momentos del enfoque pedagogía para la comprensión (ver/observar¹, comprender², hacer y evaluar³). Así mismo, los docentes hallarán palabras o expresiones compuestas en **negrilla**, enlazadas al glosario de cada capítulo donde están definidas o se complementan. Finalmente, cada capítulo contiene un resumen con un doble propósito: uno, recoger las ideas centrales desarrolladas, y el otro, servir de “puente” enlace a la temática del capítulo siguiente. Además, cabe mencionar que la estrategia del resumen se presenta en un recurso diferente (esquema gráfico, audio, videoclip), por capítulo, lo que confiere un valor interactivo y multimedial al Manual.

Entonces, esta publicación, resultado de investigación, se constituye en una guía de apoyo y práctica de primera mano que podemos consultar al momento de hacer el alistamiento, diseñar actividades, pensar en las estrategias que aplicamos para cada situación y, en general, para todo el proceso mediacional que requerimos los docentes. También, este manual, como aporte académico, incluye orientaciones metodológicas, herramientas y estrategias prácticas que nos guían y ofrecen posibilidades para resolver dificultades y enriquecer nuestros roles docentes en clave de mediación pedagógica. En concreto, este texto imprime el sello institucional que se desea en cada uno de los cursos que orientamos; por tanto, se espera que cada docente haga de esta obra un aliado y acompañante siempre abierto y disponible: esto último fue el propósito central que animó a los autores e investigadores.

1 Ver subtítulos “Planteamientos reflexivos de entrada”.

2 Corresponden a los temas que dan contenido y desarrollo a las categorías centrales de cada capítulo; se complementa con los subtítulos “Recursos recomendados”, y con los subtítulos de resumen de cada capítulo.

3 Estos dos momentos (hacer y evaluar) se articulan en los subtítulos “Recomendaciones y estrategias de aplicación”.

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	8
MODO DE USO DE ESTE MANUAL	10
CAPÍTULO I	16
FUNDAMENTOS DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRAXIS DOCENTE	16
Planteamientos reflexivos de entrada	16
Del Proyecto Institucional y Pedagógico a la mediación pedagógica	18
La pedagogía para la comprensión y su relación con la mediación pedagógica	25
<i>Educación en contexto</i>	28
Recomendaciones y estrategias de aplicación	30
Recursos recomendados	30
Resumen. Fundamentos para la mediación pedagógica en la praxis docente	31
Referencias	34
Glosario	37
CAPÍTULO II	40
PAPEL MEDIADOR DE LOS DOCENTES EN LA PEDAGOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN	40
Planteamientos reflexivos de entrada	40
Mediar el aprendizaje desde la pedagogía para la comprensión	42
<i>El aprendizaje del estudiante: propósito del rol mediador docente</i>	48

Estrategias de aprendizaje desde el rol mediador de los docentes	50
La retroalimentación desde la pedagogía para la comprensión	60
<i>Elementos característicos de la retroalimentación del aprendizaje que todo docente debe tener en cuenta</i>	63
<i>Claves de la retroalimentación del aprendizaje en la Fundación Universitaria Católica del Norte</i>	66
Recomendaciones y estrategias de aplicación	72
Recursos recomendados	73
Resumen papel mediador de los docentes en la pedagogía para la comprensión	74
Referencias	75
Glosario	78
CAPÍTULO III	81
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LA RESPONSABILIDAD DE LOS DOCENTES	81
Planteamientos reflexivos de entrada	81
Políticas institucionales reguladoras de la evaluación de aprendizajes	83
Evaluar para valorar en la educación virtual	84
Las actividades de aprendizaje potenciadoras de la comprensión	88
<i>Participación de la práctica o praxis docente en la evaluación en entornos virtuales</i>	90
Diseño de actividades de aprendizaje bajo el enfoque pedagogía para la comprensión	92
<i>Recomendaciones en la formulación de actividades de aprendizajes desde la pedagogía para la comprensión</i>	95
Recomendaciones y estrategias de aplicación	101
Recursos recomendados	101

Resumen evaluación del aprendizaje desde la responsabilidad de los docentes	102
Referencias	105
Glosario	107

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Relación vinculante entre la capacitación docente con la praxis pedagógica de los docentes	18
Figura 2. Mención tácita a la mediación pedagógica	20
Figura 3. Mediaciones pedagógicas desde los contenidos	22
Figura 4. Retroalimentación desde las herramientas de una plataforma educativa, como una forma de mediación pedagógica	23
Figura 5. Resumen relacional entre la pedagogía para la comprensión y la mediación pedagógica en la virtualidad	32
Figura 6. Competencias del saber docente	41
Figura 7. El docente como mediador pedagógico desde el PPC	45
Figura 8. Pedagogía para la comprensión en la modalidad educación superior virtual con sello Fundación Universitaria Católica del Norte	46
Figura 9. El estudio de casos en la educación	53
Figura 10. Identificación de categorías de un tema	55
Figura 11. Consulta y uso responsables de categorías en aplicativos de IA generativos	56
Figura 12. Matriz comprensión conceptual	57
Figura 13. Multimedialidad de una pieza comunicativa con sentido pedagógico-didáctico	59
Figura 14. Apuntes reflexivos	60
Figura 15. Retroalimentación del aprendizaje	62

Figura 16. Utilidad dictado del editor de texto Word	69
Figura 17. Concepto de evaluación de aprendizaje en la virtualidad en la Fundación Universitaria Católica del Norte	82
Figura 18. Principios claves en la formulación de actividades de evaluación en la modalidad educación superior virtual	86
Figura 19. Aspectos claves en el diseño de actividades evaluativas y/o de aprendizaje en la educación virtual	90
Figura 20. Interrogantes sugeridos que debe plantearse el docente antes de la formulación de actividades evaluativas	95
Figura 21. Complementariedad de otros aspectos en la formulación de actividades de aprendizaje	96
Figura 22. Participación y alcance de la comprensión en las actividades de evaluación	96
Figura 23. Articulación de la evaluación con el enfoque pedagógico de la Institución, con las competencias y los resultados de aprendizaje	98
Figura 24. Posibilidades de las actividades evaluativas en clave de pedagogía para la comprensión	99

LISTADO DE TABLAS

Retroalimentación desde las herramientas de una plataforma educativa, como una forma de mediación pedagógica	23
Tabla 1. Relación vinculante entre los conceptos de mediación pedagógica (MP) y pedagogía para la comprensión (PPC)	25
Tabla 2. Aplicación del enfoque pedagogía para la comprensión en un encuentro sincrónico	47
Tabla 3. Ejemplos de comentarios y su análisis	65
Tabla 4. Comparativo de actividades evaluativas con foco en el aprendizaje significativo del estudiante	89
Tabla 5. Aportes de teóricos a la evaluación desde la pedagogía para la comprensión	93
Tabla 6. Resumen capítulo No 3.	103

Capítulo I

Fundamentos de mediación pedagógica en la praxis docente

Nelson Darío Roldán López

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía

Docente investigadora, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Planteamientos reflexivos de entrada

Nuestra Institución ha logrado impactar, desde la modalidad educación superior virtual, a cientos de estudiantes y egresados en el mundo entero. Con razón, en la **Fundación Universitaria Católica del Norte** se expresa que la modalidad virtual es educación sin distancias. Esto se debe, entre otras razones, a que es la universidad la que llega hasta donde se hallan los estudiantes, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que conectan personas.

Como docentes somos parte clave de ese impacto en el ecosistema virtual, dado que con nuestro acompañamiento y mediación aportamos a la calidad y al sentido humano. Es decir, con nuestras **prácticas pedagógicas** contribuimos a que nuestros estudiantes logren sus sueños y proyectos de vida, traducidos hoy en aprendizajes significativos para la vida y a lo largo de la vida en desempeños en diferentes campos del conocimiento y en lugares inimaginados del mundo.

Aprendizajes significativos que evidencian la adquisición de competencias y **resultados de aprendizaje** articulados a las necesidades de los contextos o entornos reales de los estudiantes, donde idealmente se van a desempeñar como personas y profesionales. Al respecto, nos hemos preguntado ¿cuántos estudiantes nos han sido asignados en toda nuestra historia como docentes en la modalidad educación virtual en la Fundación Universitaria Católica del Norte?, ¿quiénes son esos estudiantes asignados?, ¿dónde se están desempeñando los egresados que tuvimos el privilegio de acompañar en su proceso formativo?

Todo lo anterior, ratifica que como docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte estamos comprometidos con la identidad y objeto misional de la Institución, desde nuestra docencia virtual que es **Mediación pedagógica**. Justamente es la mediación pedagógica desde nuestro rol docente el tema objeto del presente capítulo.

También, lo anterior sirve como invitación a reflexionar a partir de los siguientes planteamientos que serán el punto de partida para el acercamiento a la profundización de los contenidos que aquí se desarrollarán como claves que actualizan el saber pedagógico de los docentes de nuestra Institución. Dichos planteamientos son:

- ¿Qué entendemos por mediación pedagógica?
- ¿Cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica en la denominada modalidad educación superior virtual?
- ¿Cuál es la relación de nuestra **praxis docente** y la mediación pedagógica?
- ¿En qué puntos convergen la *pedagogía para la comprensión*, como enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte, y la mediación pedagógica?
- ¿De qué manera la mediación pedagógica facilita nuestra praxis docente en la modalidad de educación superior virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte?

Estas, y otras interrogantes, seguramente nos surgen en el día a día de nuestra práctica pedagógica en la Fundación Universitaria Católica del Norte, de ahí que emerja un interés genuino por hallar respuestas o percepciones en el desarrollo de este capítulo del presente Manual.

Del Proyecto Institucional y Pedagógico a la mediación pedagógica

Los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte conocemos que los estudiantes nuevos son convocados a un proceso de inducción institucional. Este se define como espacio y proceso de inserción a la vida académica y estudio en la modalidad educación superior virtual. Los nuevos estudiantes, entonces, adquieren cultura de estudio, aprendizaje y autoaprendizaje a través de herramientas y utilidades tecnológicas necesarias para la interacción e interactividad; y, como ejemplo, se presenta el siguiente video sobre “cómo se estudia y aprende en la educación virtual”.



Figura 1

Relación vinculante entre la capacitación docente con la praxis pedagógica de los docentes

La capacitación docente es la vía expedita para comprender el **rol docente**, pero es la práctica (praxis docente y práctica pedagógica en los ambientes virtuales asignados) la que lo dota de competencias, en coherencia con el Proyecto Institucional y Pedagógico y **enfoque pedagógico** de la Institución.



Del mismo modo, en nuestra condición de docente es oportuno preguntarnos: ¿comprendemos y ejercemos cabalmente nuestro **rol docente [en la modalidad educación superior virtual]** en la modalidad educación superior virtual con sello Fundación Universitaria Católica del Norte?

Para dar respuesta a dicho interrogante, cabe resaltar el punto de partida que se ofrece desde la Institución para favorecer y aportar a nuestra **capacitación docente**, la cual es la vía expedita para comprender dicho rol (o roles) en la mencionada modalidad educativa. Y, en consecuencia, en la manera como se espera que desempeñemos nuestra práctica (acompañamiento, praxis docente, y práctica pedagógica en los ambientes virtuales asignados), que debe estar en coherencia con el Proyecto Institucional y Pedagógico y el enfoque pedagógico de la Institución (ver figura 1).

El reconocimiento y comprensión del **Proyecto Institucional y Pedagógico**, nos compromete como docentes a hacerlo vivo y dinámico desde nuestras prácticas. Esa práctica encarna toda una complejidad en términos de que debemos demostrar competencias propias del rol docente para la virtualidad, así:

- *Competencias actualizadas en el saber disciplinar*, para acompañar a los estudiantes en su formación.
- *Competencias pedagógicas*, al comprender y actuar según el enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión*.
- *Competencias comunicativas*, es decir, habilidades de lectura, de escritura y de oralidad, indispensables para la misión de acompañar, interactuar y mediar en la modalidad educación superior virtual.
- *Competencias tecnológicas*, cuando los docentes demuestran el dominio creativo, intermedio y avanzado de medios, canales y utilidades web o TIC en su desempeño o práctica pedagógica.

De esta manera, nuestro Proyecto Institucional y Pedagógico da lugar superlativo al papel de los docentes, por cuanto acompañan, de forma personalizada, el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 83); a decir verdad, les confiere un rol mediador en la formación de quienes aprenden. Es decir, los docentes somos mediadores pedagógicos, y, al tiempo, con nuestra práctica y acompañamiento al estudiante realizamos

una mediación pedagógica muy importante en la modalidad educación superior virtual.

Todo lo anterior, y desde el enfoque de la *pedagogía para la comprensión*, aporta “a la formación de seres humanos idóneos a partir de la ética cristiana y de la inclusión social, brindando oportunidades de formación apropiadas” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 71), lo que implícitamente refiere a la mediación pedagógica desde: (i) la actuación nuestra como docentes, y (ii) desde los contenidos y demás materiales didácticos utilizados en la modalidad educación superior virtual. Para comprender este concepto en nuestra práctica docente virtual consideremos la siguiente casuística que seguramente hemos vivido en la Fundación Universitaria Católica del Norte (Figura 2):

Figura 2

Mención tácita a la mediación pedagógica

Cuando iniciamos el periodo académico, entre otras demandas del proceso de alistamiento de los cursos asignados, nos encomiendan con insistencia que:

- Compongamos un **mensaje de bienvenida al estudiante**, que por lo general se publica en la herramienta “Anuncios” de la plataforma educativa. Esa comunicación inaugural generalmente es en forma textual, y muy posiblemente la creatividad y competencia tecnológica de los docentes ha añadido valor (comunicativo, estético) con recursos multimediales (audio, videos, fotos, imágenes, infogramas, etc.).
- Desde ese mensaje invitamos también a los estudiantes a **explorar los contenidos** del curso; así mismo esa comunicación sirve para **exhortarlos a interactuar** o realizar la actividad inaugural (evaluación diagnóstica).
- En este mensaje de apertura cabe insistir en este aforismo: *la educación virtual ante todo es interacción, es decir, procesos comunicativos intencionados.*

Nota. Elaboración propia (2023)

En la casuística anterior hay una alusión a la mediación pedagógica en dos perspectivas que ubican los saberes y las estrategias que aportan a interesar y suscitar interacciones de los estudiantes en el ambiente virtual de aprendizaje. **La primera perspectiva**, en la presencia de unos contenidos u objetos virtuales de aprendizaje (OVA) del curso, considerados mediación pedagógica por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004) cuando definen dicho concepto como: “tratamiento de los contenidos y de las *formas de expresión* [énfasis añadido] de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 38).

Y para hacer posible una educación como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad, como se expresa en la cita anterior, podemos apelar a la definición de acto educativo dada por Giraldi (2008) “podemos leer que hubo acto educativo cuando lo deducimos por su producto, cuando ubicamos una transmisión lograda del lado del que aprende, en la medida que se produjo el acontecimiento del aprendizaje en tal o cual alumno” (p. 30) [Véase también en el glosario otras definiciones de **Acto educativo**].

Nótese bien que los contenidos y la presencia virtual de los docentes son mediaciones pedagógicas que han de llevar a los estudiantes a la adquisición de un aprendizaje en los objetos de estudio de cada disciplina; y para que esto ocurra, es fundamental la creatividad de los docentes en su rol mediador, pues tal como lo señala Cortés (2012), y que aplica a la modalidad educación superior virtual:

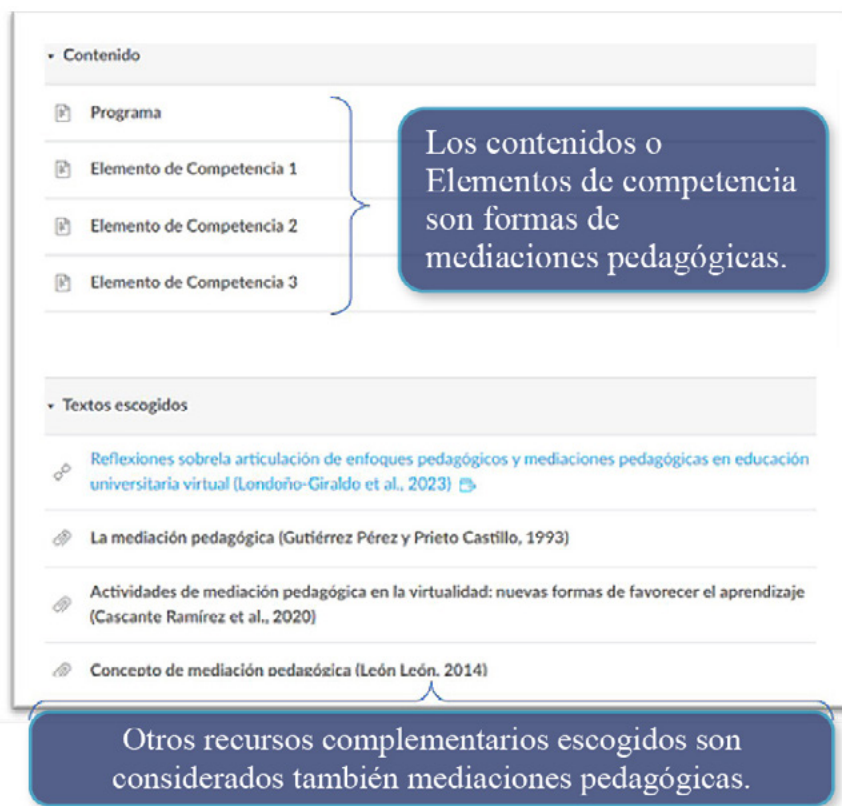
Ocupar el lugar del maestro no sucede por tener un contrato con el colegio o con el Estado; es maestro quien sea capaz de hacer las invenciones necesarias para que un niño (alumno) lo ubique en ese lugar y entonces le suponga un saber sobre la ciencia específica. (p. 76)

Por consiguiente, la mediación pedagógica implica, entre otras cosas, la capacidad creativa que como docentes exhibimos al utilizar los OVA disponibles en nuestra institución. Asimismo, es fundamental reflexionar sobre nuestro propósito de enseñar o acompañar; es decir, la habilidad para llevar a cabo nuestra labor docente, como se mencionó anteriormente, mediante nuestra práctica pedagógica.

Por **ejemplo**, en la casuística anterior, y en el contexto de la Fundación Universitaria Católica del Norte, son mediaciones pedagógicas las señaladas en la siguiente infografía (ver figura 3).

Figura 3

Mediaciones pedagógicas desde los contenidos



Nota. Elaboración propia (2023).

En efecto, la figura 3 ilustra la disposición de OVA y otros recursos educativos contenedores de objetos de estudio según las disciplinas o campos del conocimiento: **ellos son mediaciones y mediadores pedagógicos.**

La segunda perspectiva corresponde al involucramiento de los docentes en la construcción de mensajes y de retroalimentación con una finalidad o propósito comunicativo específico, como se mostró en la figura 3 donde el ambiente mediado se apoya en herramientas, recursos y utilidades propias de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) o de la plataforma educativa respectiva. Los docentes, pues, hacen mediación pedagógica con su implicación y actuación (León-León, 2014; Zapata, s.f.) de acompañamiento, desde las

posibilidades comunicativas e interactivas de las TIC involucradas. Entonces, nos queda claro que **nosotros también conformamos el ecosistema de mediación pedagógica** en la modalidad educación superior virtual.

Lo anterior, se alinea con la propuesta de León-León (2014), quien sostiene que las mediaciones pedagógicas deben que ser más integrales y retadoras en la promoción de aprendizajes significativos. En tanto, Zapata (s.f.) asegura que los docentes hacen posible la mediación pedagógica entre el conocimiento y los estudiantes. El **ejemplo** que ilustra lo antes expresado está en la retroalimentación de los docentes a las actividades de aprendizaje entregadas por los estudiantes, que en la práctica es una interacción (mediación pedagógica) valorativa del logro de habilidades y conocimientos por parte de los docentes, tal como se muestra en el infograma de la figura 4.

Figura 4
Retroalimentación desde las herramientas de una plataforma educativa, como una forma de mediación pedagógica



Nota. Elaboración propia (2023).

El ejemplo de la figura 4 detalla los elementos presentes en una retroalimentación recibida por un estudiante desde su interfaz. Son notorios la valoración cuantitativa, los resultados cualitativos y cuantitativos del instrumento tipo rúbrica, el comentario general del docente y los archivos retroalimentados por el docente. En suma, la retroalimentación como parte del proceso evaluativo surge aquí como una mediación pedagógica aportante al logro de las competencias y resultados de aprendizaje. En consecuencia, hay un involucramiento directo de los docentes. Tal involucramiento puede ser comprendido en términos de lo que Ruiz (2012) nombra como deseo de los docentes:

De manera análoga a lo que ocurre en la constitución de la subjetividad, que requiere de un deseo que no sea anónimo, también esta oferta educativa no puede ser anónima, dado que se encarna en el ser del maestro y en su relación con el conocimiento y debe dirigirse, de cierta manera, a cada alumno. (p. 87)

Dicho todo lo anterior, el concepto de mediación pedagógica involucra también el rol mediador y de acompañamiento educocomunicativo de los docentes. Y surgiría una tercera categoría de mediación pedagógica que corresponde a los contextos y realidades en que están inmersos los estudiantes. Contexto de los estudiantes, entendido como laboratorio natural (Roldán López, 2018), donde quien aprende problematiza, comprende, interviene, explica y, en consecuencia, aprende y adquiere conocimientos para la vida y a lo largo de la vida. En todo caso, este contexto cual mediación pedagógica es consecuencia articulada de los contenidos y acompañamiento educocomunicativo de los docentes.

Con razón, Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004), sobre mediación pedagógica y contexto, aseguran que:

No son los conocimientos, los saberes, las verdades y los valores que se transmiten a través de discursos lo que dan sentido a la vida. El sentido se entreteje de otra manera, desde las relaciones inmediatas, desde cada ser, desde los sucesivos contextos en los cuales se vive, desde los procesos, desde las relaciones significativas. (p. vii)

Para concluir, el concepto de mediación pedagógica se vuelve más complejo en la modalidad educación superior virtual, ya que los contenidos y las habilidades comunicativas de los docentes se articulan de manera responsable e intencionada para estimular e involucrar al estudiante en la consecución efectiva de comprensiones, habilidades y destrezas que son componentes de los resultados de aprendizaje esperados en contextos específicos. Esto emerge como un tercer tipo de mediación pedagógica. Además, cualquier elemento que forme parte de un Ambiente

Virtual de Aprendizaje (AVA) tiene un propósito pedagógico definido; de lo contrario, constituye una mera dispersión de información sin contexto educativo.

La pedagogía para la comprensión y su relación con la mediación pedagógica

Existe una relación de reciprocidad entre el enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte y la **mediación pedagógica**, porque compromete a los docentes al cumplimiento cabal de los alcances pedagógicos en lo axiológico y en lo cognitivo, en el entendido de que “las prácticas con la mediación ofrecida por los dispositivos tecnológicos, en el contexto de concepto de lo virtual (...), desbordan el carácter convencional del aprendizaje de las competencias” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 76). Es más, veamos más detalladamente esas relaciones vinculantes desde la tabla 1:

Tabla 1

Relación vinculante entre los conceptos de mediación pedagógica (MP) y pedagogía para la comprensión (PPC)

Enfoque PPC	Razones vinculantes	Mediación pedagógica
• Alude a la comprensión como logro de aprendizajes (Perkins, 2003). • Comprensión como habilidad de pensar y actuar flexiblemente (Barnett, 2001). • Comprensión como capacidad de entender (realidades, fenómenos, contextos).	La MP + PPC tienen en común: + El aprendizaje presente en todo acto educativo. + Toda MP tiene implícitamente que potenciar el entendimiento, la habilidad de pensamiento y actuación de quien aprende. + El docente es mediador pedagógico, porque es quien dinamiza el PPC y la MP con su acompañamiento y práctica pedagógica.	• Alude a contenidos y rol mediador de los docentes intervinientes en el acto educativo (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004; León León, 2014). • Mediaciones pedagógicas desarrolladas de forma intencionada y pedagógica (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004) para potenciar el pensamiento y actuación de quien aprende.

Enfoque PPC	Razones vinculantes	Mediación pedagógica
• Comprensión como capacidad docente de resignificar los contenidos, integrándolos a la vida cotidiana (Villegas, 2006, citando a Perrone, 1999, y Dewey).	+ MP como contenidos integradores de vida cotidiana (educar en contexto) de quien aprende. + La integración a la vida cotidiana, desde los tres (3) tratamientos de MP, resignifica los contenidos como reales e innovadoras MP para AVA.	• MP integradora de tres (3) tratamientos: desde el tema, desde el aprendizaje, desde la forma (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004).
Inferencia importante: Docente: en el contexto de la Fundación Universitaria Católica del Norte, toda mediación pedagógica desarrolla y dinamiza el enfoque pedagogía para la comprensión, en términos de logro de aprendizajes con sentido de quienes aprenden en los distintos campos de conocimientos y disciplinas. En concreto, la mediación pedagógica es pedagogía en acción para facilitar la comprensión y práctica del mencionado enfoque característico de la Institución.		

Nota. Elaboración propia (2023).

Las convergencias emergentes en la tabla 1 nos llevan a ampliar el papel de los docentes. Los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte están en la misión de demostrar competencias para la docencia virtual; en caso contrario, su mediación pedagógica se reducirá a operar cursos y calificar entregables, de los estudiantes encomendados, en una plataforma tecnológica. De ahí la importancia de que ellos asuman actitud responsable y abierta hacia su formación y actualización permanentes, para potenciar el **pensamiento didáctico** y práctica pedagógica. **Por ejemplo**, que comprendan y actúen en clave de:

- Su fundamentación teórica sobre la concepción de educación virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte, acorde con el modelo educativo de la Institución (ver [Proyecto Educativo Institucional y Pedagógico, capítulos No. 3 y No 4](#)).*
- Su apropiación del enfoque pedagógico: pedagogía para la comprensión para la orientación y puesta en escena de la práctica pedagógica, asumiendo que este enfoque tiene cuatro momentos o niveles: observar/ver, comprender, hacer, valorar (ver [Proyecto Institucional y Pedagógico, capítulo No 4](#)).*

- c. *Sus roles de mediador pedagógico como docente en la educación virtual o AVA, acorde con los lineamientos pedagógicos y didácticos de la Institución (ver [Lineamientos Diseño Curricular](#)).*
- d. *Sus competencias en el diseño y formulación de la evaluación de aprendizajes de estudiantes, acorde con la organización, identificación y tipificación de actividades formativas y evaluativas reguladas en la Institución (tener en cuenta los Lineamientos Diseño Curricular; y orientaciones de los docentes acompañantes).*
- e. *Sus maneras creativas en el estilo de acompañamiento a los estudiantes, acorde con los principios y valores cristianos y sentido humano de la Institución (ver [Proyecto Institucional y Pedagógico, capítulo No. 3](#); y las orientaciones de los docentes acompañantes).*
- f. *Su capacidad de retroalimentación oportuna a las evidencias/actividades evaluativas de sus estudiantes, mediante estrategias y prácticas innovadoras que agreguen valor y aporten al aprendizaje significativo de los estudiantes (tener en cuenta las capacitaciones/orientaciones de los docentes acompañantes).*
- g. *Su comprensión y claridad del modelo o enfoque pedagógico, el cual determina las características de sus mediaciones pedagógicas, por encima de la inflexibilidad de la tecnología escogida. Lo anterior, porque persiste aún el mito de que la plataforma tecnológica (LMS) es equivalente al enfoque o modelo pedagógico de una universidad.*
- h. *Sus habilidades comunicativas (especialmente lectura y escritura) para: (i) retroalimentar a los estudiantes; (ii) producir y actualizar contenidos u OVAS –que son mediaciones pedagógicas desde la perspectiva de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004), como se mencionó en apartado anterior– en concordancia con los lineamientos institucionales en materia de producción y diseño de materiales educativos; (iii) sesiones sincrónicas como verdaderos y retadores escenarios de complementación del autoaprendizaje de los estudiantes asignados.*

Notemos que las claves precedentes son formas de mediaciones pedagógicas que necesitan la participación dinámica de los docentes como quien las domina, comprende y aplica en su práctica pedagógica. Es decir, se está ante un docente dotado de las competencias necesarias para la modalidad educación superior virtual. Sirva esta reflexión para reafirmar que la mediación pedagógica es el resultado de la práctica permanente de los docentes, la cual puede ser mejorada desde el acompañamiento y respuesta de sus estudiantes.

Con base en lo anterior, como docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte, reflexionemos sobre este planteamiento: **¿cuáles competencias necesito fortalecer para potenciar mi docencia virtual en la Institución, particularmente en el tema de mediación pedagógica?**

Educación en contexto

El actual plan estratégico de nuestra Institución y enfoque *pedagogía para la comprensión* se enmarcan en una educación en contexto para la transformación. Por tanto, somos los docentes responsables de dinamizar o desarrollar esta propuesta de valor. Los *cómo* hay que hallarlos en: (i) procesos capacitación / actualización continua del docente; (ii) comprensión, acatamiento y desarrollo de las políticas institucionales en materia de docencia e investigación, desde el ejercicio de nuestra práctica pedagógica; (iii) enfocar nuestro acompañamiento en potenciar aprendizajes significativos desde y para los contextos reales y cercanos de los estudiantes.

Sobre esos contextos de los estudiantes estamos llamados a promover y acompañar una educación focalizada en el aprendizaje que impliquen los entornos; es decir, un aprendizaje contextualizado. Ese contexto, como se indicó en apartado anterior de este Manual, es un laboratorio natural de inmensas posibilidades para el aprendizaje tanto de estudiantes como para nosotros los docentes. Una razón principal es que dichos contextos de los estudiantes encierran todo un entramado complejo de la vida donde caben todos los campos del conocimiento y sus disciplinas. **Por ejemplo**, un estudiante nuestro pudiera vivir en un sector rural (contexto) donde ocurren hechos de vida, situaciones y problemas de la comunidad que son temáticas proclives de abordar, solucionar, intervenir, relacionar y explicar con base en los conceptos y/o teorías del programa o carrera que cursa nuestro estudiante rural.

El ejemplo precedente, desde el enfoque *pedagogía para la comprensión*, nos compromete a imaginar y desarrollar métodos, técnicas y estrategias que faciliten la comprensión y aprendizaje del estudiante desde su contexto real y cercano. Naturalmente, nosotros docentes debemos conocer ese contexto del estudiante, para lo cual debemos apelar a nuestra creatividad, recursividad y dinamismo pedagógicos; **por ejemplo**, mediante la estrategia de evaluación diagnóstica, que en términos de virtualidad no solo busca conocer acerca de los saberes previos,

sino también de los paradigmas que traen consigo los estudiantes en torno a la educación superior virtual. Así las cosas, en nuestra condición de docentes, en la modalidad educación superior virtual, precisamos crear tipologías estrategias y mediaciones pedagógicas que hagan posible esa vinculación de los contextos de los estudiantes al acto educativo; por tanto, enfáticamente cabe esta expresión: **¡docentes, involucremos los contextos en el aprendizaje de nuestros estudiantes!**

Las siguientes claves sirven como provocación para estimar la vinculación de los contextos de los estudiantes desde nuestra práctica pedagógica:

- En la producción y actualización de contenidos, que son mediaciones pedagógicas, estamos retados a que estos promuevan la significación y potenciación de los contextos y entornos de los estudiantes. Esto se puede lograr mediante estrategias de lenguaje como: ejemplos, analogías, preguntas, comparaciones, imágenes/infografías.
- Motivar a los estudiantes, mediante diferentes estrategias educ comunicativas, a que involucren sus contextos y realidades presentes en los entornos para comprender los conceptos teóricos. Esto es, retar a los estudiantes a establecer relaciones, similitudes, diferencias, soluciones o intervenciones entre las realidades presentes en sus contextos con los objetos de estudio que aprende.
- Tener presente que el ser humano es un todo complejo que aprende de su entorno, con conocimientos heredados y presentes en su huella genética, creencias y mitos, tal como refiere Lipton (2007). Es decir, que el ser humano aprende por imitación y percepción a partir de todo aquello dado por la cultura.
- Propongamos actividades de aprendizaje (formativas y sumativas) que “saquen” a los estudiantes de la plataforma educativa, y los lleve a realizar trabajo de campo en sus realidades, donde toman sentido los contenidos y conceptos teóricos. Una vez ocurra esa intervención, traigámoslos nuevamente al entorno virtual para que socialicen y sustenten las experiencias y aprendizajes.
- Para una educación en contexto, nuestra praxis o práctica pedagógica tiene que involucrar diversas y creativas estrategias pedagógicas, consecuentes con nuestro rol mediacional como docentes, más sistemáticas, interdisciplinarias, basadas en la diversidad de culturas locales y globales. Lo anterior, ha sido una conclusión común de recientes estudios (Barberi Ruiz et al., 2021; Castellanos Santiago & Castro Capitillo, 2018; Jaimes Rodríguez, 2019; Olivo-Franco & Corrales, 2020; Pastor Barráez, 2020; Rodrigues Oliveira & Silva de Oliveira Vilas Boas, 2022).

Recomendaciones y estrategias de aplicación

La siguiente recomendación y/o estrategia aplicada complementa los momentos de comprensión y aprendizaje de este capítulo, en nuestra condición de docente, en las principales categorías, temas desarrollados, así como las reflexiones y preguntas provocadoras de entrada. Al tiempo, que nos invita a aplicar (dicha recomendación y estrategia) a nuestra práctica pedagógica:

En perspectiva de potenciar y actualizar nuestra comprensión en la relación **mediación pedagógica y enfoque pedagogía para la comprensión**, realicemos esta actividad reflexiva:

1. A partir de nuestra experiencia en **docencia virtual** en la Fundación Universitaria Católica del Norte, reflexionemos sobre **¿Qué han aprendido los estudiantes a cargo nuestro?**
2. A partir de la reflexión anterior, identifiquemos y expliquemos: (i) participación en ese aprendizaje de mediaciones pedagógicas (contenidos y mi rol mediador docente); (ii) en ese aprendizaje de mis estudiantes, dónde está presente y por qué la *pedagogía para la comprensión*; (iii) en ese aprendizaje de mis estudiantes, dónde está explícita mi práctica pedagógica.
3. Momento de metacognición: ¿Qué aprendió en esta unidad del Manual?
4. Abrir el siguiente **organizador de ideas**, y responda a los planteamientos de los puntos 1, 2 y 3.



Recursos recomendados

Uno de los momentos de la *pedagogía para la comprensión* es el “Comprender”, como está contenido en el Proyecto Institucional y Pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Para que ocurra esa comprensión, entonces, nos recomiendan el abordaje y estudio de los siguientes recursos dentro del temario

del presente manual. En esta invitación cabe recomendación de consultar estas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje ([ver / descargar](#)) de Gómez Gómez (s.f.), con un doble propósito: leer para comprender, y de sugerir su uso (de estas técnicas de estudio) entre los estudiantes en nuestra práctica docente.

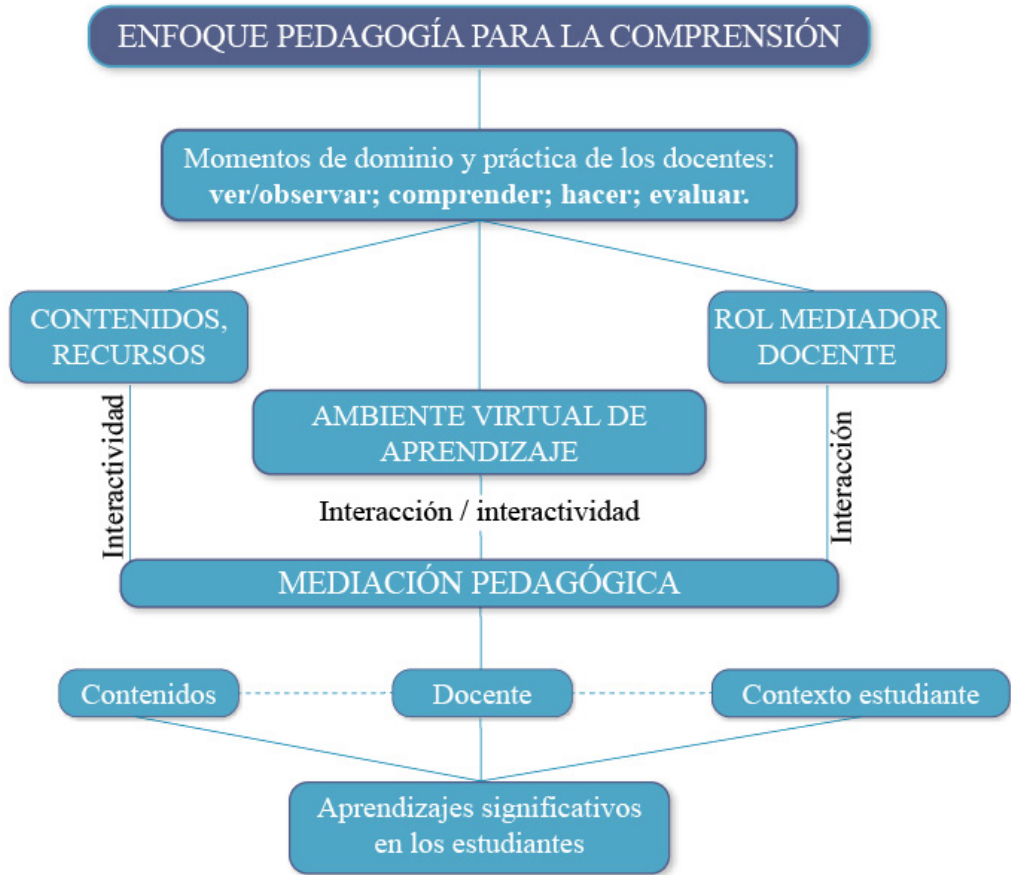
Mediación pedagógica: del texto de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993) leamos el capítulo 4 con sentido comprensivo y complementario al temario de este apartado del presente Manual, entre las páginas 65 y 84, que trata del concepto de mediación pedagógica como tratamiento de contenidos.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace). 
Pedagogía para la comprensión: como enfoque pedagógico que caracteriza el modelo educativo de la Fundación Universitaria Católica del Norte, y que está expreso en el capítulo 4 del Proyecto Educativo Institucional y Pedagógico (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023): estamos invitados a consultarlos.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace). 
Lineamientos Diseño Curricular: de la Fundación Universitaria Católica del Norte, que definen y entregan rutas de realización de mediaciones pedagógicas (OVAS o contenidos) desde dinámicas de los resultados de aprendizaje, en coherencia con el marco de competencias de todo programa y con el currículo.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace). 

Resumen. Fundamentos para la mediación pedagógica en la praxis docente

El siguiente recurso esquemático o gráfico (figura 5) recoge de manera resumida los conceptos desarrollados en este capítulo del Manual, cuales aprendizajes para los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte:

Figura 5

*Resumen relacional entre la pedagogía para la comprensión
y la mediación pedagógica en la virtualidad*



Nota. Elaboración propia (2023).

Trascripción del resumen: el enfoque *pedagogía para la comprensión* demanda el entendimiento cabal y práctico por parte de los docentes, involucrando en su práctica pedagógica los momentos establecidos en el Proyecto Institucional y Pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Esos momentos son el ver/observar, el comprender, el hacer, y el evaluar/valorar, que toman sentido y

dinamización en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA), sumados a los contenidos o recursos disponibles en la plataforma educativa y, muy especialmente, en los roles de los docentes mediadores.

En concreto, contenidos, AVA y roles mediadores de los docentes son insumos fácticos de la mediación pedagógica, con repercusión en los aprendizajes significativos de los estudiantes en sus contextos, mediante diferentes y creativas estrategias y prácticas de interacción e interactividad. Así ocurre, entonces, una educación en contexto para la transformación.

Referencias

- Barberi Ruiz, O. E., Garrido Sacán, J. E., & Cabrera Vintimilla, J. M. (2021, enero-junio). La educación inicial virtual en contexto de pandemia COVID-19. Aciertos y desafíos: una Aproximación desde la praxis preprofesional de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación. Mamakuna. *Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, (16), 77-87. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/471>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa.
- Castellanos Santiago, E. del R., & Castro Capitillo, J. J. (2018, febrero-abril). Aproximación Teórica para el uso de los Entornos Virtuales en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *Revista Científica*, 3(7), 99-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011910>
- Cortés, M. (2012). Psicoanálisis y educación. En *Sujeto, saber y educación* (pp. 69-77). Nueva Escuela Lacaniana.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2015). *Proyecto Institucional y Pedagógico. Educación Virtual con Sentido Humano*. <https://acortar.link/93b717>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2021). *Ruta Norte 2030. Educación Transformadora con sentido humano. Plan de Desarrollo Institucional 2020-2030*. <https://ucn.edu.co/plan-de-desarrollo-ruta-norte>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2023). *Proyecto Institucional y Pedagógico*. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2024/03/UCN-Proyecto-Institucional-Pedagogico.pdf>
- Giraldi, G. (2008). *La educación sexual escolar y los síntomas actuales: Conexiones entre la educación y el psicoanálisis*. Homo Sapiens.
- Gómez Gómez, M. (s.f.). *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje*. IES Trafalgar.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2004). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa* (10 ed.). Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA.
- Jaimes Rodríguez, J. A. (2019). Revisión didáctica de la educación a distancia aplicada en el entorno personal de aprendizaje. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (75), 509-520. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262021/html/>

- La Nación. (2017, 31 de julio). El acto educativo de calidad. Las tareas administrativas son virus que carcomen la calidad docente. *La Nación*. <https://www.nacion.com/opinion/foros/el-acto-educativo-de-calidad/4EUAUMNIHZAWDHBZAQT4QOJ3LI/story/>
- León León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580842>
- Lipton, B. (2007). *La biología de la creencia: la liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros* (C. Rodríguez González, Trad.). Editorial Palmyra.
- Londoño, J. P., Cardona J. M., Gutiérrez, B. E., Mora Montes, A., Puerta Gil, C. A., & Roldán, N. D. (2021). *Micro Especialización en AVA. Programa*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Olivo-Franco, J. L., & Corrales, J. (2020). De los entornos virtuales de aprendizaje: hacia una nueva praxis en la enseñanza de la matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 8-19. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.2>
- Pastor Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 8(1), 41-49. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.91>
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Edisa.
- Presidencia de la República de Colombia. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Rodrigues Oliveira, M. C., & Silva de Oliveira Vilas Boas, F. (2022). Teacher training and praxis in professional and technological education (EPT): challenges for a human and critical training of technical course students [Formación y praxis docente en educación profesional y tecnológica (EPT): desafíos para una formación humana y crítica de estudiantes de carreras técnicas]. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8741381>
- Roldán López, N. D. (2018). *Implicaciones y mediación del contexto real o concreto en la emergencia de aprendizajes con sentido y situados en aprendientes de educación superior, desde la praxis del/la coaprendiente* [Tesis de doctorado, Universidad de La Salle].

- Roldán López, N. D., Mosquera Perea, N. J., Puerta Gil, C. A., & Arbeláez Vera, D. C. (2023). *Desarrollo docente. Centro para la Formación Pedagógica del/la Docente UCN (CFPD +UCN)*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Ruiz, A. L. (2012). La escuela, los padres y el Otro social. En *Sujeto, saber y educación* (pp. 79-91). Nueva Escuela Lacaniana.
- Silva Ortiz, W. (2020). Una mirada hacia los procesos horizontales y emancipatorios en el acto educativo. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504244>
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Fundación La Hendija
- Villegas, M. M. (2006, mayo-agosto). Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciarla inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 27(79), 307-350. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907905>
- Yepes Pérez, L. M., & Pérez Patiño, C. D. J. (2005, septiembre-diciembre). Enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (16). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220418002>
- Zapata, M. (s. f.). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Aprende en línea, UdeA. https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/4126/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf

Glosario

Acto educativo: varios autores han abordado y definido este término. Para Silva Ortiz (2020), el acto educativo ha de pensarse como “un entramado de inquietudes, preguntas y verdades plurales, en el que cada una contiene su propio sentido de ser y estar en el mundo, y es este el ejercicio que promueve las experiencias de aprendizaje” (p. 133). Por su parte, en la Fundación Universitaria Católica del Norte se entiende este concepto como

La relación pedagógica entre docentes y estudiantes, quienes se encuentran alrededor de un objeto de estudio o saber disciplinar y cultural (...)

Como relación pedagógica, consecuentemente, implica comunicación, diálogo, encuentro para la asimilación, comprensión y aprehensión de saberes, conocimientos y aprendizajes. Por tanto, en un acto educativo se reivindica la estrecha relación entre educación y comunicación. (Londoño et al., 2021, p. 7)

En concreto, el acto educativo se refiere al momento de encuentro entre docente y estudiantes (actores), mediante estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje donde caben tipologías creativas de interacciones/comunicaciones grupales y personales, contenidos, y roles diferenciados y dinámicos de cada uno de estos actores (La Nación, 2017, párr. 2). [volver al texto]

Capacitación docente: desde la fundamentación teórica del Centro para la Formación Pedagógica de los docentes UCN (CFPD +UCN) se concluye que “sea formación o capacitación docente el propósito fundante y alcance es la adquisición y actualización de habilidades para la praxis docente en cumplimiento cabal de la función sustantiva de docencia” (Roldán López et al., 2023, p. 17). [volver al texto]

Formas de expresión: son las maneras de utilización del lenguaje utilizadas en la mediación pedagógica, mediante diferentes estrategias comunicativas, pedagógicas y didácticas que facilitan (median) el interés y vínculo de comprensión y dominio conceptual de los estudiantes. Estas formas de expresión contribuyen a que el texto o comunicación cumplan el propósito comunicativo deseado, es decir, la comprensión. Son formas de expresión mediante estrategias del lenguaje, que según Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004) son: estilo coloquial, la relación dialógica, la personalización, la presencia del narrador, la claridad y sencillez, y la belleza de la expresión (pp. 48-52).[volver al texto]

Fundación Universitaria Católica del Norte: institución de educación superior pionera en Colombia en ofertar servicios educativos en la modalidad educación superior virtual con sentido humano (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2021). [volver al texto]

Mediación pedagógica: de una parte, se refiere a contenidos escogidos, acciones de interacción, e interactividad (formativa y evaluativa), intencionados sobre un objeto de estudio y tendientes a que los estudiantes demuestren habilidades, aprendizajes y conocimientos esperados (resultados de aprendizaje). Y de otra, el concepto de mediación pedagógica involucra también a la actuación mediacional de los docentes en sus prácticas pedagógicas; en suma, estos actúan como mediadores pedagógicos. [volver al texto]

Prácticas pedagógicas: corresponde al sentido educativo y saber fundamental que los docentes otorgan al conjunto de experiencias vividas, aplicadas a su docencia en los contextos demandados. [volver al texto]

Praxis docente: se refiere fundamentalmente a la práctica del saber pedagógico y disciplinar de quien enseña y acompaña actos educativos. Esa práctica docente comienza, y nunca termina, con la actitud y aptitud de los docentes de actualizar y agregar valor a su praxis para salir de la rutina monocromática de su enseñanza impuesta. Ese salir, efectivamente se convierte en una policromía, al decir de Terigi (2010), que conlleva una postura ética y responsable de los docentes. [volver al texto]

Pensamiento didáctico [del docente]: en educación virtual y AVA, como concibe este concepto la Fundación Universitaria Católica del Norte, se refiere a la actualización de creencias, conocimientos, prácticas y hábitos de los docentes a las peculiaridades de la docencia en la modalidad educación superior virtual, donde median técnicas, medios y canales tecnológicas (Yepes Pérez & Pérez Patiño, 2005).

Este pensamiento tiene que ver con la suma compleja entre conocimientos, creencias, habilidades y valores en los docentes que inciden en su docencia o enseñabilidad. Por tanto, es un proceso mental que los docentes accionan desde su práctica pedagógica, que se complejiza cuando involucra TIC y/o AVA, porque lo reta a imaginar y proponer creativas estrategias, recursos y actividades. [volver al texto]

Proyecto Institucional y Pedagógico: es un campo conceptual “que propicia el caminar de cada uno de sus componentes estructurales desde un lenguaje que le provee el contenido fundante a cada una de las diferentes acciones educativas que brinda y emprende la Fundación Universitaria Católica del Norte” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 13). [volver al texto]

Resultados de aprendizaje: que es, de acuerdo con el Decreto 1330, aquellas “declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”. [volver al texto]

Rol docente [en la modalidad educación superior virtual]: en esencia, es acompañar el aprendizaje, que da sentido y alcance al proyecto de vida de los estudiantes, a través de diferentes momentos y estrategias en la interacción e interactividad virtuales. Estos momentos de acompañamiento concretan el rol mediador de los docentes. [volver al texto]

Capítulo II

Papel mediador de los docentes en la pedagogía para la comprensión

Elsa Piedad Tobón Ramírez

Docente investigadora, Facultad de Ciencias Económicas,
Administrativas y Contables

Nelson Darío Roldán López

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Carlos Augusto Puerta Gil

Coordinador Investigaciones e Innovación

Planteamientos reflexivos de entrada

Como se explicó en el capítulo anterior, los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte conocemos que el enfoque *pedagogía para la comprensión* guía nuestra práctica pedagógica. Es aquí donde actuamos como docentes mediadores pedagógicos en el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que nuestro papel docente trasciende la simple transmisión de contenidos o información o calificación (valoración) de actividades evaluativas. En efecto, nuestro rol es más

complejo, pues convergen competencias o habilidades que, articuladas de forma relacional y dialógica, constituyen el equipaje para la docencia en la modalidad educación superior virtual, tal cual muestra la Figura 6.

Figura 6

Competencias del saber docente



Nota. Elaboración propia (2023).

La convergencia relacional de las competencias en nuestro rol, antes anotadas, tiene como consecuencia y alcance el acompañamiento de estudiantes para que comprendan, aprendan y hallen utilidad a los conceptos propios de cada objeto de estudio o disciplina en la que se forman. En consecuencia, y como elemento fundamental de la pedagogía, nos cabe la responsabilidad de motivar a los estudiantes a que demuestren logros en términos de habilidades, aprendizajes y conocimientos.

A partir del anterior contexto, reflexionemos en relación con los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo podemos aplicar la *pedagogía para la comprensión* en la modalidad educación superior virtual para acompañar a los estudiantes en la comprensión profunda de los conceptos que están aprendiendo?
- ¿Cómo podemos ser mediadores del aprendizaje, en lugar de ser docentes transmisores de contenidos o información?
- ¿Cómo se pueden utilizar diferentes contextos y situaciones reales de los estudiantes para mejorar su entendimiento de los temas que estamos enseñando, en coherencia con el enfoque *pedagogía para la comprensión*?

Estas cuestiones, entre otras, probablemente surjan durante el día a día de nuestra labor pedagógica a través de nuestra praxis docente en la Fundación Universitaria Católica del Norte, y es en este capítulo donde tendremos un acercamiento a las respuestas.

Mediar el aprendizaje desde la pedagogía para la comprensión

Los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte encontramos en el Proyecto Institucional y Pedagógico y su enfoque *pedagogía para la comprensión* una fundamentación epistemológica orientadora de nuestra práctica docente. Es decir, una invitación formal a que acompañemos de manera responsable y creativa un proceso educativo en y para el contexto de los estudiantes; ese contexto emerge como un laboratorio natural donde toman sentido (comprensión) los contenidos y demás estrategias de interacción e interactividad para quien aprende. De tal manera, empoderamos a los estudiantes a reconocer las realidades y problemáticas del entorno que son intervenidas para comprenderlas, explicarlas, modificarlas y construir así esquemas de conocimiento que les permitan aprender a aprender durante toda su vida. A los docentes nos corresponde reconocer que la *pedagogía para la comprensión* está orientada hacia una propuesta educativa que se centra en una educación encaminada a la comprensión.

En concreto, desde la *pedagogía para la comprensión* estamos retados a mediar en el aprendizaje de los estudiantes que se matriculan en la oferta educativa de

educación superior en modalidad virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La acción de mediar hace parte del rol de los docentes; por eso, este es mediador pedagógico. Entonces, los docentes median cuando se concientizan y actúan en clave de que su rol es guiar y acompañar (OpenAI, 2024c) a los estudiantes en la adquisición de aprendizajes significativos y conocimientos para desempeños transformadores; es decir, en las maneras como los docentes pueden mediar en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes a partir de diversas estrategias de mediaciones pedagógicas en las que concuerdan Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2004), y Zapata (s.f.), y las experiencias significativas y buenas prácticas de los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

A propósito de experiencias significativas y buenas prácticas, estos conceptos son de uso frecuente en procesos de gestión del conocimiento en las organizaciones; e inclusive en el sector educativo. En líneas generales, las experiencias educativas y buenas prácticas se refieren a estrategias prácticas e innovadoras que potencian la calidad educativa en términos de contribuir al logro de aprendizajes con sentido entre estudiantes; naturalmente, son los docentes quienes planifican y desarrollan tales estrategias. Con base en lo anterior, y a partir de la experiencia en docencia virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte, a continuación, se presentan algunas claves:

- Conociendo a los estudiantes, sus expectativas de aprendizaje y fortalezas, a través de la evaluación diagnóstica o de saberes previos.
- La motivación a los estudiantes para el estudio comprensivo de los contenidos que son parte del acto educativo en el ambiente virtual.
- Mensajes creativos, motivadores y orientadores hacia los estudiantes; esta estrategia lleva necesariamente al uso de herramientas y utilidades TIC y/o de la plataforma donde ocurre el acto educativo virtual.
- Respondiendo de forma clara, asertiva y oportuna ante dudas, dificultades, solicitudes de asesorías de los estudiantes; esto ocurre, **por ejemplo**, como reacción ante una comunicación emanada por los estudiantes por diferentes medios digitales (correo electrónico o bandeja de entrada, sistemas móviles de chat, llamadas telefónicas, entre otras).
- Encuentros y asesorías sincrónicas (grupales y personalizadas) a los estudiantes.

- La retroalimentación oportuna al estudiante; retroalimentación de carácter dialógico e intencionado y de intercambios de experiencias y de conocimientos.
- Generar contenidos complementarios o sobre realidades actuales que sirvan para comprender los conceptos, a través de diversas herramientas tecnológicas.
- El ponerse siempre en el lugar de los estudiantes como interlocutor clave.
- La creación de condiciones que propicien el aprendizaje de los estudiantes, sin dejar de lado el aspecto motivacional y afectivo.
- La asignación de roles y retos a los estudiantes tendientes a potenciar el pensamiento crítico y **pensamiento creativo**, y posibilitar así la participación, la interacción e interactividad en el ambiente virtual de aprendizaje.

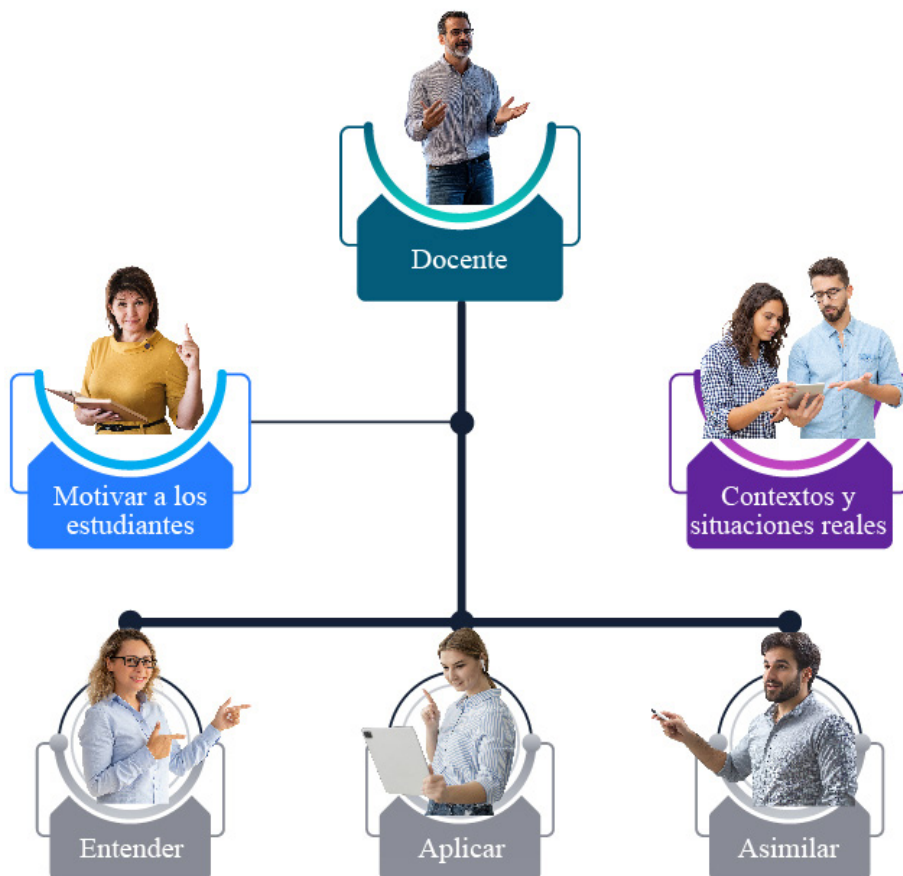
Las prácticas anteriores, como formas de mediación pedagógica desde la actuación mediadora de los docentes, convergen en un juego pedagógico, porque parte de lo que necesita aprender, conocer y practicar el otro (los estudiantes) desde su contexto y con aprovechamiento de sus experiencias (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004).

En todo caso, precisamos tener conciencia de que naturalmente desarrollamos los cuatro (4) momentos característicos del enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión*, a saber: el ver, el comprender, el hacer y el valorar (ver título “La pedagogía para la comprensión y su relación con la mediación pedagógica en AVA”). Así las cosas, desde el enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte no es posible un acto educativo pertinente sin la aplicación de los momentos antes mencionados, de ahí la importancia que como docentes nos capacitemos y actualicemos de manera permanente. Es más, nosotros debemos centrar nuestros esfuerzos en el entendimiento de los temas en diferentes contextos y situaciones reales de nuestros estudiantes. Esto se alinea con la visión de Perkins (2003) quien enfatiza la importancia del entendimiento, contraria a la mera transmisión de contenidos.

La infografía siguiente (figura 7) muestra lo anteriormente explicado:

Figura 7

El docente como mediador pedagógico desde el PPC

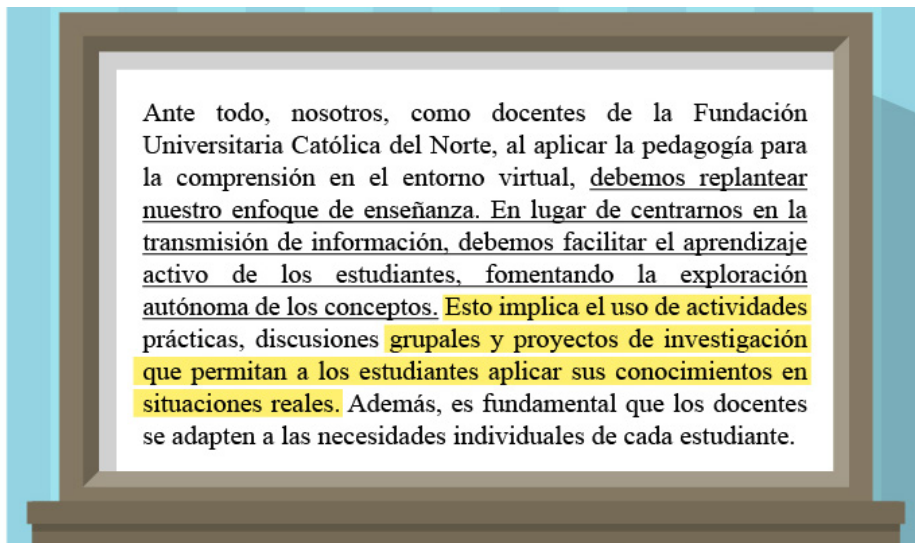


Nota. Elaboración propia (2023).

Pero, los docentes **¿Cómo podrían aplicar la pedagogía para la comprensión en la modalidad educación superior virtual?** El resaltado siguiente (figura 8) ayuda a ese entendimiento:

Figura 8

Pedagogía para la comprensión en la modalidad educación superior virtual con sello Fundación Universitaria Católica del Norte



Nota. Elaboración propia (2023).

A propósito de lo anterior, Villegas (2006) sugiere que los docentes debemos considerar las aulas (en nuestro caso, aula virtual o ambiente virtual) como espacios donde se fomenta la percepción de diversos fenómenos. Esto significa nuestra responsabilidad de crear un ambiente que posibilite la observación, comprensión, problematización, discusión, y solución de fenómenos y realidades sopesados a la lupa de los objetos de estudio. Entonces, si formar consiste en transformar para la vida de los estudiantes, es crucial que seamos nosotros como docentes los primeros en ofrecer más que una serie de contenidos virtuales alojados en una plataforma, y más bien propongamos nuevas maneras de transmitir un conocimiento que aporte a su formación profesional, haciendo uso de las herramientas disponibles y las posibilidades de las TI. Mejor será provocar el interés y curiosidad en los estudiantes, apelando a diferentes ***estrategias de aprendizaje***.

En adición a lo anterior, veamos el siguiente **ejemplo**: un docente de economía precisa que sus estudiantes comprenden el concepto de la oferta y la demanda. Desde la aplicación del enfoque *pedagogía para la comprensión* este docente pudiera aplicar la siguiente estrategia o actividad (Tabla 2):

Tabla 2

Aplicación del enfoque pedagogía para la comprensión en un encuentro sincrónico

Convocar a un encuentro sincrónico, mediante las utilidades tecnológicas de que disponen (docente y estudiantes). Previamente es conveniente ambientar el encuentro con una motivación sobre la importancia de la oferta y demanda, así como con preguntas y hasta con la recomendación de estudio de algún texto o recurso seleccionados o de los contenidos del curso.	»	Aquí notamos la aplicación del momento del ver/observar de nuestro enfoque pedagógico.
Comenzar con una actividad práctica, como un juego de simulación de mercado en el que los estudiantes asumen el papel de compradores y vendedores. Esto ayudaría a los estudiantes a entender cómo las fluctuaciones en la oferta y la demanda pueden afectar los precios.	»	Aquí notamos que se acude al momento del comprender de nuestro enfoque pedagógico.
Explicar la teoría de la oferta y la demanda; y cómo se aplica en diferentes contextos económicos.	»	Aquí notamos que la intervención o mediación de los docentes complementa el momento del comprender , y prepara a los estudiantes al momento del hacer .
Formular preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han aprendido (metacognición) y a la aplicación en diferentes contextos. Por ejemplo , el docente pudiera preguntar: <i>¿Cómo crees que este proceso se vería afectado si hay una escasez de un producto? o ¿Qué pasaría si hay un exceso de oferta de un producto?</i>	»	Aquí continúa la intervención/mediación de los docentes complementaria del momento del comprender que sirve para el momento de evaluar .
Evaluar el dominio del concepto (comprensión) de los estudiantes pidiéndoles que expliquen la oferta y demanda con sus propias palabras o que lo representen visualmente a través de un gráfico.	»	Aquí se evidencia explícitamente el momento del evaluar , cual validación de la comprensión del dominio del concepto entre los estudiantes
Finalmente, nosotros los docentes también podríamos sistematizar o documentar esta, y otras prácticas, mediante la escritura como una forma de gestión del conocimiento de nuestra práctica pedagógica.		

Nota. Elaboración propia (2023).

En el ejemplo anterior, los docentes actúan como mediadores del aprendizaje que promueven la reflexión, la conciencia educativa, ayudando a los estudiantes a construir su propia comprensión del concepto de oferta y demanda, en lugar de simplemente entregarles la definición teórica que sin el contexto se convierte en

memoria o conocimiento enciclopédico. Es más, el docente de economía, objeto del presente caso, realmente actuó y sirvió de mediación pedagógica.

Sirva lo anterior para reiterar que el docente debe demostrar actitud y aptitud de actualizar su saber disciplinar y pedagógico; y, al tiempo, ser capaz de adaptar las mediaciones pedagógicas a las posibilidades comunicativas de las tecnologías implicadas en la modalidad educación superior virtual, como exige el enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

También, es posible reivindicar el rol de los docentes como estiman Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993); es decir, ratificar esta concepción como mediador que facilita el “autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera” (p. 177).

Como colofón de todo lo anterior, cabe considerar las siguientes recomendaciones en nuestra praxis docente como mediación pedagógica desde la puesta en práctica de la *pedagogía para la comprensión*:

- Tomar conciencia de que necesitamos las competencias docentes necesarias para la modalidad educación superior virtual.
- Constituirnos en mediadores del aprendizaje de nuestros estudiantes.
- Nuestra docencia y mediación se sintetiza en acompañamiento en el autoaprendizaje de los estudiantes, que nos demanda ser creativos, disruptivos e innovadores en dicho acompañamiento.
- Trascender la acción unilateral de transmisión de contenidos o información; mejor mediar en el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje del estudiante: propósito del rol mediador docente

En el entendido de que aprender es cambiar conductas, entonces, partamos de preguntarnos: ¿Cómo sucede ese aprendizaje en la naturaleza, especialmente entre seres vivos como los animales? De acuerdo con la National Geographic

(2018), “la mayoría de los animales aprenden observando a otros, conducta que se conoce como aprendizaje social” (párr. 13).

Comparando la anterior afirmación con las conductas de aprendizaje del ser humano, en él igual ocurren aprendizajes que se complementan o “gradúa a ese ser” mediante prácticas en contextos. Asociada a la capacidad de aprender está la del enseñar; este enseñar emerge como una mediación que acompaña y motiva a ese ser que aprende desde la observación natural combinada con su práctica significativa. Es notorio, pues, que ese enseñar como mediación está asociado a un rol tutorial de alguien (padre, madre, familia, sociedad, cultura, docente). Nótese, entonces, la enseñanza es una capa de las capas del proceso de aprendizaje.

A los estudiantes, como aprendientes, les cabe la responsabilidad de dedicar un presupuesto (motivación, actitud, aptitud, observación), mientras que quien enseña sabe cómo acompañar desde su experiencia y activa toda una intencionalidad (estrategias y tácticas) para que el aprendizaje ocurra en ese ser dispuesto a aprender. Según lo anterior, hablamos de un aprendizaje personalizado que tiene que ver con que la modalidad en educación superior virtual pone en el centro al aprendiente, sus intereses, ritmos y modos de aprender en y para sus contextos, realidades, intereses y motivaciones. Dicho aprendizaje valora en alto grado la experiencia de cada estudiante; por eso, el personalismo educativo *pedagogiza* y *didactiza* esos intereses, para que sean alcanzados. Este aprendizaje personalizado tiene que ver con el pensamiento didáctico de los docentes, pues su acompañamiento aporta a que los estudiantes comprendan y actúen en función de su propio aprendizaje.

Sin embargo, el rol mediador del docente debe promover también estrategias de **aprendizaje grupal**. En efecto, tal aprendizaje se alcanza cuando los docentes logran comprometer la interacción e interactividad (en momentos sincrónicos y asincrónico) de los estudiantes mediante acciones y actividades de colaboración, participación, discusión. Naturalmente se usan de forma mediacional las herramientas colaborativas de la plataforma. **Por ejemplo**, un foro de discusión sobre un tema específico donde instamos a cada estudiante a dar cuenta de su pensamiento crítico de manera argumentada y experiencial; seguramente cada uno de nosotros, como docentes, hemos planeado y experimentado este tipo de estrategia de aprendizaje grupal en la Fundación Universitaria Católica del Norte.

También, el aprendizaje grupal cabe en tipologías de encuentros sincrónicos donde los estudiantes asumen roles. **Por ejemplo**, un taller sincrónico donde el

tema sea un problema o casuística que demanda la participación argumentada de los estudiantes; cabe mencionar que esta sincronía demanda previamente establecer criterios, roles e insumos de estudios.

En toda relación enseñanza-aprendizaje está involucrado, de manera transversal, el lenguaje que se objetiva en formas de mensajes, interacciones, señales, códigos, etc., presentes en la convencionalidad de la lengua. El lenguaje, entonces, es una capacidad que hace parte del estado mental de los seres vivos (Harari, 2016, p. 389), y muy particularmente del ser humano. **Por ejemplo**, y a propósito de lenguaje, pensemos en el predicado de una oración que es el contexto de aquello que hace el sujeto en su acción (verbo).

Es muy poderoso todo lo antes mencionado, pues el comportamiento de muchas especies animales es aleccionador sobre la diada enseñanza-aprendizaje. Subrogar la enseñanza como mediación necesaria en el acto intencionado y responsable del aprendizaje resume todo apartado teórico de pedagogías y didácticas en el circuito de la educación. Por eso, es posible referirnos hoy a la complejidad del aprendizaje. Sin embargo, ¿qué es el aprendizaje complejo?; es aprender con todos los sentidos, y con sentido de utilidad de aquellos constructos conceptuales, teóricos y prácticos. En esta ecuación entra a jugar un papel importante el contexto en la experiencia de aprender, porque implica relacionar conceptos y teorías con tipologías de cogniciones y capacidades dadas por experiencias prácticas en contextos reales y ciertos.

Esto mismo ocurre en la modalidad educación superior virtual desde el enfoque *pedagogía para la comprensión*, que caracteriza la Fundación Universitaria Católica del Norte. En concreto, en nuestra Institución el aprendizaje del estudiante en un objeto de estudio o disciplina ocupa el alcance del rol mediador docente.

Estrategias de aprendizaje desde el rol mediador de los docentes

La Fundación Universitaria Católica del Norte espera del rol mediador de sus docentes que seamos verdaderos **facilitadores del aprendizaje**. Esta nueva perspectiva pone de relieve la importancia de actuar como **mediadores del aprendizaje**, que permita al tiempo que los estudiantes logren habilidades para el **aprendizaje autónomo** y **aprendizaje colaborativo**.

Para que ocurra el anterior supuesto, le cabe la responsabilidad, al docente, de innovar su praxis pedagógica mediante la adopción de estrategias de aprendizaje coherentes con los intereses de los estudiantes; estrategias de aprendizaje que en todo caso han de poner en práctica el enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Debemos entender, entonces, que nos estamos refiriendo al rol acompañante del docente, porque se reafirma nuestra función mediadora. Además, porque concreta nuestro pensamiento didáctico en el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes.

Hay que decir que en la política institucional de Lineamientos de Diseño Curricular, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, se contempla un inventario de estrategias de evaluación y de retroalimentación del aprendizaje que son de entera responsabilidad de los docentes, a saber: (i) Pruebas teóricas-prácticas mediadas por la red (a través de internet); (ii) Proyectos de intervención social y de tipo comunitario; (iii) Solución de problemas o de casos; (iv) Productos a partir de herramientas esquemáticas; (v) Trabajos en equipo; (vi) Observatorio de un objeto de estudio, fenómeno y problema en el que todos aportan, analizan y aprenden; (vii) Selección de información e inferencias a partir de búsquedas efectivas en la red; (viii) Realización de ejercicios investigativos; (ix) Prácticas y microprácticas en los contextos de los estudiantes; (x) Simulaciones de experiencias mediadas por las TIC; (xi) Juego de roles; (xii) Plantear a los estudiantes producción de ensayos interactivos con herramientas libres y de fácil uso; (xiii) Aprendizaje basado en problemas; (xiv) Comprensión del contexto significativo (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2020).

Las estrategias de aprendizaje emergen como mediaciones pedagógicas porque articulan de manera relacional recursos o contenidos sobre un objeto de estudio que los estudiantes necesitan comprender y aprender, con la actuación mediadora de los docentes. En articulación de todo, se presentan a continuación otras estrategias de aprendizaje, como, ejemplo, para el docente, que pueden ayudar a la comprensión y práctica:

- *Fomentar la **participación activa***: los docentes podemos diseñar actividades que requieran que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje, en lugar de simplemente escuchar, tomar notas. **Por ejemplo**, mediante el diseño y gestión de foros de discusión y análisis crítico, proyectos grupales, o tareas que requieran investigación, donde todos cooperen sobre problemas, casos, situaciones de la realidad nacional, entre otros.

Esta participación activa busca el desarrollo de habilidades esenciales, tales como investigación, el pensamiento crítico y las habilidades de presentación.

En aplicación de esta estrategia, los docentes no pueden obviar la responsabilidad de evaluar, en cumplimiento cabal de los momentos de *pedagogía para la comprensión*. Es más, siempre cabe la autoevaluación de los estudiantes, que dé cuenta de los aprendizajes alcanzados y la utilidad de tal experiencia en la vida y entorno cercano de quienes aprenden.

Hay que decir que en la participación activa los docentes deben estar presentes en todo el proceso como actores educativos participantes; al tiempo que motivan, orientan y reorganizan las interacciones o discusiones. Adicional, quienes nos desempeñamos como docentes, debemos saber formular preguntas y contrapreguntas⁴, sin dejar perder el tema o hilo objeto de estudio. Nótese que esa participación de los docentes es, al tiempo, una mediación pedagógica porque involucra de manera relacional la temática objeto de estudio con recursos o contenidos, el propósito de aprendizaje e invitación a interactuar. Y, asimismo, cumple a cabalidad con los momentos del enfoque *pedagogía para la comprensión, desde el rol mediador de los docentes*.

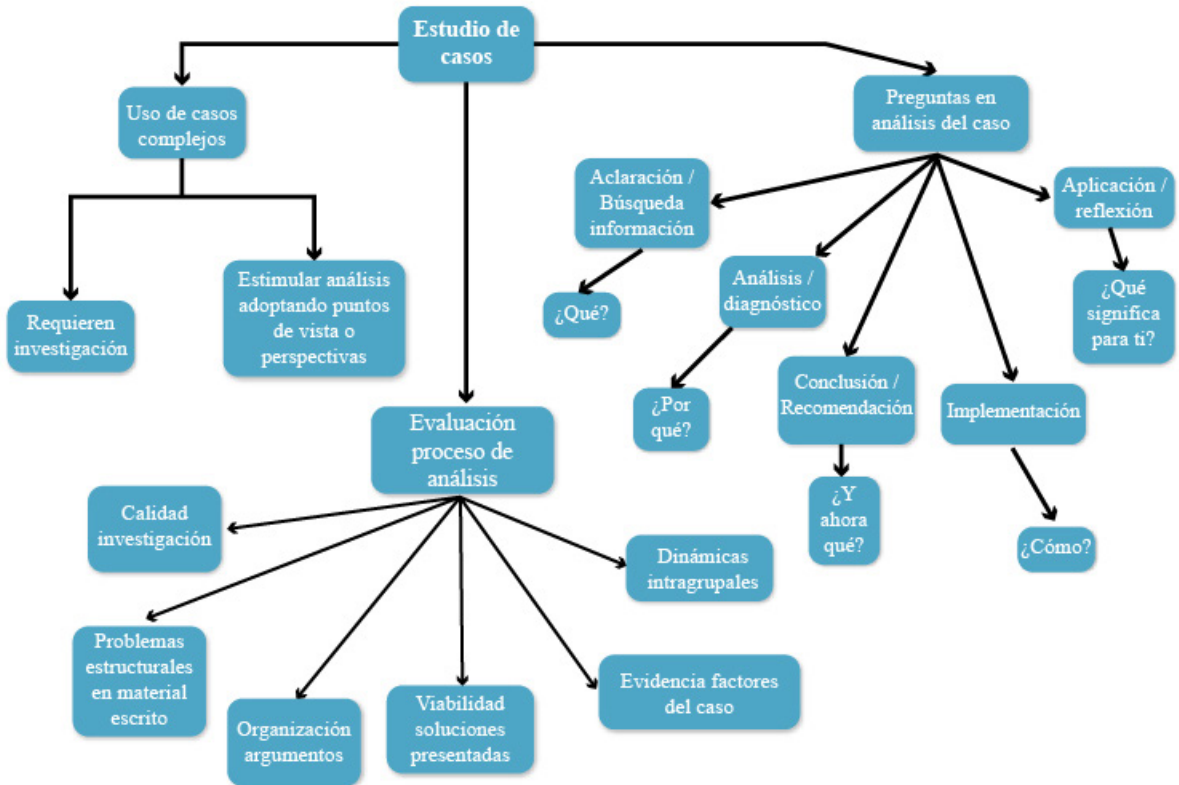
- **Estudios de casos:** son una excelente manera de aplicar la teoría a situaciones del mundo real, en el contexto de los estudiantes. Los docentes pueden asignar a los estudiantes un caso relacionado con el tema que están estudiando, y que parten de los elementos de competencia, criterios de desempeño. El encargo de aprendizaje a los estudiantes consiste en orientarlos hacia el análisis crítico del caso propuesto, y así ofrezcan soluciones que dejen ver la comprensión y aplicación coherentes de los conceptos teóricos.

La estrategia de aprendizaje o método de estudio de caso no solo fomenta la participación activa de todos los actores educativos involucrados, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades clave como investigación independiente, pensamiento crítico, análisis de datos y habilidades de presentación. El siguiente esquema gráfico (Figura 9) complementa nuestra comprensión sobre la estrategia estudios de casos en la modalidad educación superior virtual:

4 Desde el enfoque *pedagogía para la comprensión* aquí cabe la formulación de planteamientos para incentivar el pensamiento en el/la estudiante, como lo propone Barnett (2001): ¿qué tópicos vale la pena comprenderse?, ¿qué de esos tópicos es importante comprender?, ¿cómo podemos promover la comprensión?, ¿cómo podemos saber qué han comprendido los estudiantes? (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 72).

Figura 9

El estudio de casos en la educación



Nota. Adaptado de Hatcher et al. (2018).

Como **ejemplo** de aplicación de un estudio de caso, en una actividad virtual de un curso determinado, caben los siguientes pasos:

- **Tema:** el cambio climático y sus efectos en la biodiversidad.
- **Descripción del estudio de caso:** los estudiantes investigarán el impacto del cambio climático en la biodiversidad de un ecosistema específico desde un contexto real. Por ejemplo, podrían elegir la selva amazónica y examinar cómo

el aumento de las temperaturas y los cambios en las precipitaciones que afectan a las especies que viven allí.

- **Actividades:**

Investigación: los estudiantes buscarán información sobre el ecosistema elegido, las especies que viven allí y cómo el cambio climático afecta ese ecosistema

Análisis de datos: los estudiantes analizarán los datos recopilados para identificar tendencias y patrones.

Foro de discusión: los estudiantes compartirán sus hallazgos en el foro dispuesto para este fin y discutirán las implicaciones de sus resultados.

Presentación final: cada estudiante o grupo de estudiantes presentará un informe final que resumirá sus hallazgos e incluirá una discusión sobre posibles soluciones o estrategias de mitigación.

- ***Apoyo discrecional de los estudiantes en la inteligencia artificial (IA):*** procurada por los docentes según propuesta para la modalidad educación superior virtual de Roldán López (2023), que derivó de la articulación de Torres (2023) y Knust Graichen (2023); estos son los pasos:

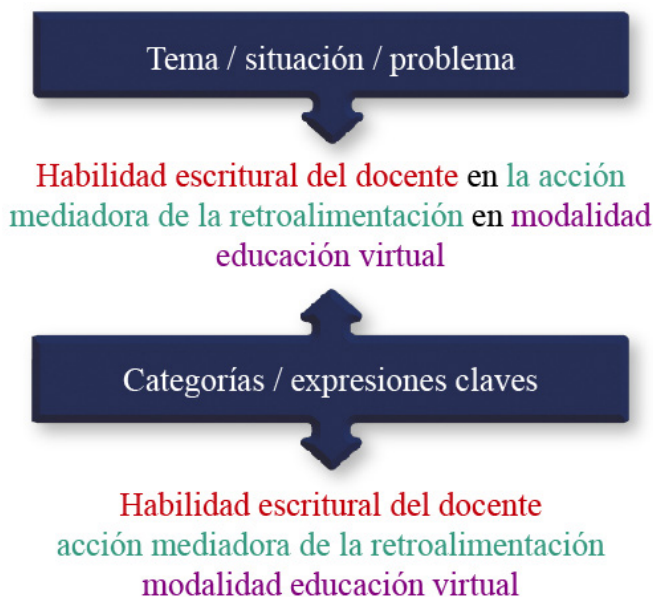
Paso 1: plantear la intención de logro de aprendizaje, en una clase, tema o campo de conocimiento (objetivos, competencias, criterios de desempeño, rúbricas, etc.).

Paso 2: definir el tema o caso, y proponer contenidos y recursos de estudio previos a la utilización del aplicativo de IA. En este paso, cabe advertir claramente sobre el alcance y riesgos de la IA con especial énfasis en que se está ante un nueva herramienta, medio o recurso de apoyo a los momentos de pesquisas de información, pero no para que esta tecnología “haga” la actividad por los estudiantes.

Paso 3: orientar a los estudiantes sobre cómo consultar en el aplicativo de inteligencia artificial (IA), donde es clave sugerirle identificación de categorías o expresiones clave del tema; la figura 10 muestra un ejemplo de esas categorías o expresiones clave:

Figura 10

Identificación de categorías de un tema



Nota. Adaptado de Roldán López (2023).

Paso 4: retar a los estudiantes a formular buenas preguntas al aplicativo de IA (Delgado, 2023; Roldán López, 2023; Torres, 2023) para respuestas generativas más contextuales, relevantes, actuales, precisas o delimitadas, que complementan o actualizan la temática desde los contenidos estudiados (paso No 2). En este paso se recomienda planteamientos que sigan la siguiente sintaxis general: (i) un contexto descriptivo del tema donde caben: fechas, lugares, nombres, campos de conocimiento; (ii) utilización de los signos de interrogación de apertura y cierre, como se usa en la ortografía de la lengua española; (iii) entre los signos de interrogación, formular preguntas, combinando las categorías o expresiones clave (Figura 11); (iv) cada planteamiento precisa iniciar con uno de los adverbios interrogativos de uso frecuente en la lengua española (“qué”, “por qué”, “cómo”, “cuándo”, “dónde”, entre otros); nótese que estos adverbios interrogativos siempre llevan la tilde, y la sutil diferencia entre el “por qué” y el “porque” que los docentes están llamados a conocer.

Figura 11

Consulta y uso responsables de categorías en aplicativos de IA generativos



Nota. Adaptado de Roldán López (2023).

Paso 5: los estudiantes deben cotejar las respuestas obtenidas con los contenidos estudiados (paso No 2), para validar su confiabilidad o complementar aquello que necesita comprender y aprender del tema u objeto de estudio. Esto último permite que quien aprende desarrolle su pensamiento crítico y habilidad analítica que enriquece y potencia su nuevo saber; al tiempo, fortalece habilidades comunicativas como la oralidad, cuando los docentes convocan a los estudiantes a exponer, socializar o sustentar sus experiencias y conocimientos aprendidos.

- **La matriz de comprensión conceptual:** tiene un primer momento, cuyo principio es que los estudiantes **“le formulen preguntas”** a un texto o material de estudio. Esta estrategia de aprendizaje, y momento uno, implica también: (i) que quien aprende responda a sus preguntas de manera crítica y argumentada; (ii) complemente el dominio conceptual mediante la puesta en escena de ejemplos o contextos; y (iii) finaliza con un segundo momento de producción escritural derivado de las respuestas (Roldán López, 2022).

La estrategia completa se presenta en un instrumento con los dos mencionados momentos, como muestran las capturas de imágenes del texto de Roldán López (2022) (Figura 12), a modo de ejemplo y con fines didácticos en este Manual.

Figura 12

Matriz comprensión conceptual

Título del recurso Reflexiones sobre cultura escritural y potenciación del pensamiento crítico entre estudiantes y docentes universitarios. Título del recurso o texto objeto de aplicación de este Referencia: Roldán López, N. D. (2020). Reflexiones sobre cultura escritural y potenciación del pensamiento crítico entre estudiantes y docentes universitarios. <i>Revista Reflexiones y Saberes</i> , (12), 1-7. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1186/1564 Referencia del recurso o texto objeto de aplicación de	
Momento 1: preguntas + respuestas argumentadas + ejemplos	
Pregunta (ejemplo con fines didácticos): ¿Cuál es la situación y solución posibles en universidades ante la necesidad de una cultura escritural que potencialice el pensamiento crítico de estudiantes? Pregunta formulada por el estudiante o quien investiga, al recurso o texto objeto de aplicación de este instrumento.	Respuesta: Hoy persiste la problemática de una cultura escritural en estudiantes y aún entre docentes universitarios. Son varias las causas: el predominio de las TIC, que privilegia el contenido gráfico y sonoro; la cultura y tradición de ser Colombia un país que lee poco, entre otras. Crisis esta que incide en un bajo pensamiento crítico que se hace evidente en la parcial calidad de trabajos o actividades entregadas. Lo anterior está en coherencia con Roldán López (2020), quien aboga por procesos interrelacionados entre las dependencias universitarias (editoriales, centros de investigación y academia) para lograr esa cultura escritural y, con ello, la potenciación del pensamiento crítico. Respuesta argumentada a la pregunta formulada. Nótese el componente de intertextualidad.
Momento 2: texto reflexivo y crítico derivado de las respuestas.	
Aquí, el texto reflexivo, crítico y original emergente de las respuestas argumentadas del momento 1.	

Nota. Tomado de Roldán López (2022).

- **Estrategia distribución de los contenidos y/o materiales de estudio** entre los estudiantes del curso; por cierto, que este método o estrategia de aprendizaje es

de la doctora en humanidades Rosa María Suñé Domènech (2024). A cada uno se le asigna al menos un recurso que: (a) deberá leer con sentido comprensivo y crítico; (b) exponer las ideas centrales del recurso asignado y comprensión ante el grueso del curso. La exposición ante el grupo da lugar a la participación, discusión y diálogo, como claves aportantes a la construcción de conocimientos colectivos, de ahí que la interacción debe ocurrir entre todos, lo cual supone que esto ocurre en sesiones sincrónicas programadas por el docente acompañante.

La estrategia se complementa, particularmente, para la modalidad educación superior virtual en su momento asincrónico, con una demanda escritural. En efecto, los estudiantes deberán escribir y entregar para su valoración un texto corto y original de su exposición, acorde con los elementos estructurales y retóricos de algún género discursivo. Las pautas del texto son dadas por el docente acompañante.

- ***Estrategias de aprendizajes apoyadas en producciones multimediales y originales*** por iniciativa de los docentes, en las que estos demuestran práctica creativa e innovadora de las competencias propias del rol docente (saber disciplinar actualizado, competencias pedagógicas, comunicativas, tecnológicas). De manera más específica, no se trata de una estrategia de aprendizaje en particular, sino de llamar la atención nuestra, como docente, sobre la importancia de componer piezas, con esas estrategias de aprendizaje, de manera multimedial. Esto es resaltando el valor comunicativo y pedagógico de recursos como el video, del audio (lo que llamaríamos cultura *casting*) y de las imágenes que complementan el texto conteniente de estrategias de aprendizaje.

Desde la experiencia y buenas prácticas de la comunidad docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, sirve como **ejemplo**, de lo anterior, el mensaje semanal que diseñan los docentes, cual pieza comunicativa, pedagógica-didáctica y multimedial (Figura 13):

Figura 13

Multimedialidad de una pieza comunicativa con sentido pedagógico-didáctico

3.1. ¿Cómo se aprende en un ambiente virtual de aprendizaje?

Para el logro de la competencia y adquisición de aprendizajes y conocimientos del curso se hace necesario, de parte de cada uno (a) de nosotros como estudiantes asumir responsablemente las siguientes pautas:

Texto

a) Abordemos y desarrollemos de manera motivada, responsable y autónoma las actividades e interacciones demandadas;

e) En adición a lo anterior, el aprendizaje se logra así (escucha estos audios):

Multimedia



g) Adicional a los recursos (textuales, bibliográficos y de audio anteriores) la siguiente infografía completa este literal de aprendizaje en AVA:

APRENDIZAJE DEL (LA) ESTUDIANTE

En un ambiente virtual de aprendizaje:

Gráfico

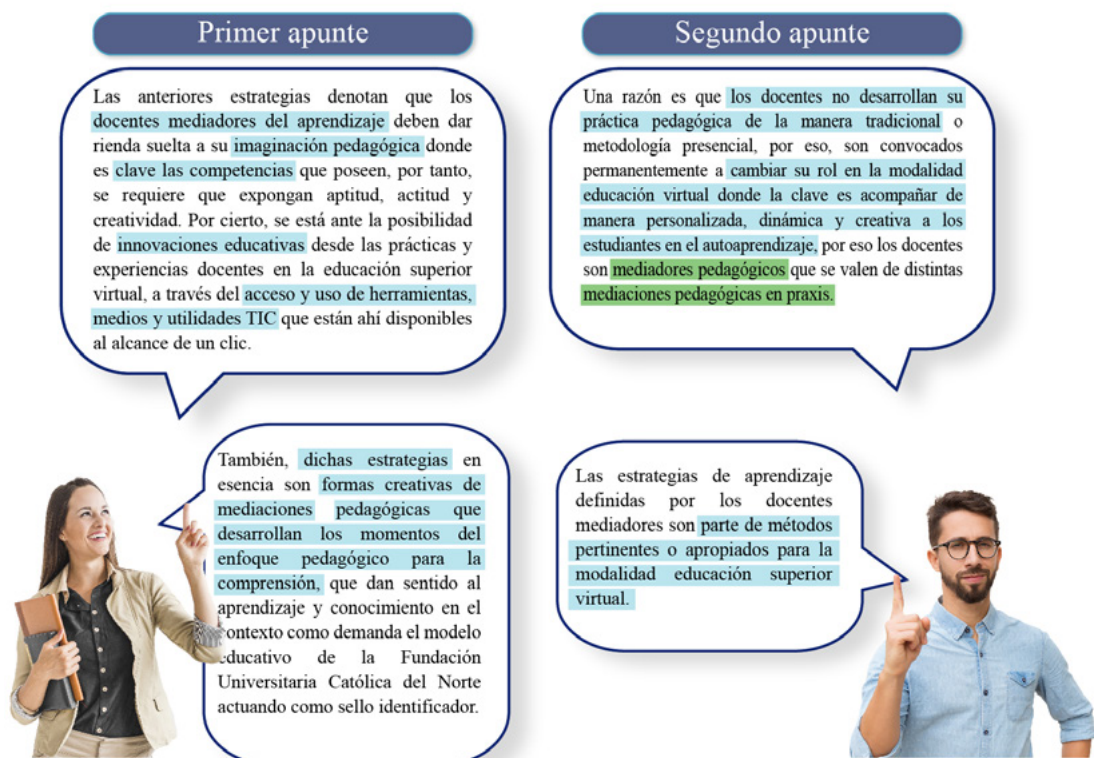


Nota. Elaboración propia (2023).

Para finalizar, lo expresado anteriormente son solo algunos ejemplos, pero seguramente existen muchos más. Aun así, de todo lo anterior surgen dos apuntes reflexivos que se muestran en los globos de diálogo de la Figura 14.

Figura 14

Apuntes reflexivos



Nota. Elaboración propia (2023).

La retroalimentación desde la pedagogía para la comprensión

Seguramente estamos familiarizados con el concepto de retroalimentación como una función de nuestra práctica pedagógica, pues siempre habrá algo nuevo que aprender y formas de aplicar en la práctica pedagógica, desde nuestro rol en el desarrollo de la realimentación. Sin embargo, como docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte, nos hemos preguntado alguna vez: ¿Cuál es el

concepto de retroalimentación del aprendizaje presente en el Proyecto Institucional y Pedagógico?, ¿Cómo se lleva a la práctica esa retroalimentación a partir de la responsabilidad de los docentes?, ¿Qué entienden los docentes por retroalimentación en educación virtual?

Las respuestas, a estos y otros interrogantes sobre retroalimentación del aprendizaje y su potencial, surgen de entender cabalmente y de articular en nuestra práctica pedagógica:

- La Misión-Visión institucionales, identidad católica con todos los principios y valores cristianos [[Docente, aquí Nuestro Norte](#)]
- El Proyecto Institucional y Pedagógico que contiene el enfoque *pedagogía para la comprensión* [[Docente, aquí el vínculo](#)]
- Los conocimientos y procedimientos derivados de la función sustantiva de investigación en el objeto de estudio de la educación virtual [[Aquí las publicaciones en nuestra editorial universitaria](#)]
- El conjunto de políticas institucionales que regulan las formas de interacción e interactividad entre docentes y estudiantes para que, en estos últimos, ocurran aprendizajes con sentido ([Reglamento estudiantil](#), Lineamientos sesiones sincrónicas, [Estatuto docente](#), [Lineamientos de Diseño Curricular](#); orientaciones de los docentes acompañantes).
- Y la actitud y aptitud de capacitarnos para actualizar nuestras habilidades en la docencia en la modalidad educación superior virtual, según el modelo de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

En gracia de discusión, el Proyecto Institucional y Pedagógico (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023) alude tácitamente al proceso de retroalimentación cuando establece vínculos entre los cuatro momentos distintivos del enfoque *pedagogía para la comprensión*; con estrategias pedagógicas que ofrezcan estrategias comunicativas diversas y creativas que representen ideas para posibilitar interpretaciones ajustadas a la realidad del estudiante para la actuación en contextos determinados (Gardner, 2000, p. 214).

Lo anterior, nos deja claro la necesidad de entender el modelo de educación virtual como un ecosistema integrado, que necesita capacidad de discernimiento

por parte nuestra, para comprender su implicación en la retroalimentación. En consecuencia, el tema de la retroalimentación del aprendizaje es función capital del rol mediador de los docentes. Así mismo, y esto es importante, que la retroalimentación hace parte de la evaluación de aprendizajes; por tanto, es asunto pedagógico y comunicativo. Lo aquí mencionado sobre la retroalimentación del aprendizaje se complementa con el mapa conceptual siguiente (Figura 15).



Nota. Elaboración propia (2024).

La retroalimentación se entiende como acción de acompañamiento a los estudiantes, desde prácticas dialógicas y de intercambios de experiencias y de conocimientos (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2004, p. 125); de ahí que sea también una forma o tipología de mediación pedagógica. Mismo concepto que comparten Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021) cuando concluyeron que la

retroalimentación es un acto dialógico y sostenible entre docente y estudiantes, donde caben también formas de evaluación y retroalimentación entre pares (coevaluación, heteroevaluación); y ese intercambio se da preferencialmente mediante herramientas y recursos TIC. Así pues, la retroalimentación como acto dialógico y de acompañamiento hace parte del acto educativo virtual, que toma sentido porque su foco es validar el aprendizaje de los estudiantes. Suma a lo anterior, que la retroalimentación permite a los estudiantes entender sus fortalezas, identificar áreas de mejora y trazar un camino claro hacia el desarrollo personal y profesional. Así lo concluyeron Restrepo Gómez et al. (2009) al investigar la retroalimentación como práctica de la evaluación de aprendizajes en *e-learning*, y estimaron que es “Información que se da al estudiante sobre su desempeño para que la use con el propósito de corregir o mejorar su situación de aprendizaje y formación” (pp. 25-26).

Elementos característicos de la retroalimentación del aprendizaje que todo docente debe tener en cuenta

Políticas institucionales como los Lineamientos de Diseño curricular, que deben ser de conocimiento y práctica de todo docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, así como las experiencias significativas y buenas prácticas docentes, dejan ver un conjunto de elementos característicos en el proceso de retroalimentación. Hay que decir que tanto esas políticas como las experiencias significativas necesariamente precisan coherencia y articulación con el enfoque *pedagogía para la comprensión*, y, en consecuencia, comprometen al docente mediador o retroalimentador. De manera general, se enumeran a continuación esos elementos característicos:

- La retroalimentación del aprendizaje hace parte del trabajo de acompañamiento directo (sincrónico o asincrónico) de los docentes mediadores hacia los estudiantes (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2020). **Por ejemplo**, en el Reglamento Estudiantil, el artículo 35 expresamente alude al acompañamiento como uno de los métodos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, que denota tácitamente que quien acompaña son los docentes desde prácticas retroalimentadoras.

- A nivel de educación superior en modalidad virtual, la retroalimentación responde a las peculiaridades propias del ambiente en línea, dado que median herramientas, técnicas y recursos tecnológicos. **Por ejemplo**, cada docente retroalimenta: (i) a través de la plataforma educativa, aprovechando de esta las utilidades o herramientas; (ii) utiliza editores de texto u hojas de cálculo; (iii) algunos innovan su retroalimentación complementando las formas textuales con elementos multimediales (audio, video, imágenes). Estos apoyos tecnológicos en la retroalimentación también se denominan multicanal (OpenIA, 2024a).
- El ideal es la inmediatez en la retroalimentación del aprendizaje hacia los estudiantes; sin embargo, la realidad es que los tiempos se extienden para los docentes contemplados en actos administrativos internos. **Por ejemplo**, en el Acuerdo No 4 de 2020, que actualiza los lineamientos en materia de evaluación de aprendizajes, se lee en el artículo 11 los plazos máximos de retroalimentación (tres días hábiles) posterior al cierre de la actividad en plataforma.
- La flexibilidad en la retroalimentación de aprendizajes es una cualidad propia de los modelos abiertos de educación. **Por ejemplo**, una buena práctica, desde la experiencia docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, es darles oportunidad a los estudiantes de mejorar sus entregables previa revisión, tutoría, acompañamiento del docente mediador.
- La retroalimentación no admite comunicación impersonal (Roldán López, en prensa); esto significa, **por ejemplo**, llamar al estudiante por su nombre y apelando a la cortesía en la web (net-etiqueta); aún más importante, es la retroalimentación personalizada, es decir, sobre las evidencias de aprendizajes sometidas a la valoración por parte de los docentes.
- La retroalimentación, como parte de la evaluación, puede ser formativa o sumativa. La primera como acompañamiento para fortalecer logros, aprendizajes, **aprendizajes activos** y conocimientos; y la segunda, con la valoración que deriva en una calificación solicitada por el sistema educativo.

De una parte, podemos inferir de estos elementos característicos de la retroalimentación que guardan una estrecha relación con la evaluación de aprendizajes, un tema que será abordado en el capítulo tres del presente Manual, donde se discute desde la formulación y diseño de actividades de evaluación. Además, esta relación se encuentra implícita y explícita en la literatura citada, así como en las políticas institucionales de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Por otro lado, como **ejemplo** para la reflexión y actuación del papel mediador y de los docentes que lee este Manual en materia de retroalimentación, a continuación, se presenta un inventario real de comentarios o frases (Tabla 3) utilizados por docentes colegas nuestros hacia sus estudiantes. Cabe mencionar que los trabajos asociados a estas retroalimentaciones merecieron la nota cuantitativa de 5.0. Este listado se proporciona con fines estrictamente didácticos y educativos, y para que los docentes identifiquen particularidades y oportunidades de mejora en la acción mediacional de la retroalimentación del aprendizaje al mirarse en estos ejemplos como espejos.

Tabla 3

Ejemplos de comentarios y su análisis

Comentario del docente	Análisis
<i>Hay poca redacción propia en el texto</i>	El comentario denota dificultad en la comprensión y pensamiento crítico del estudiante, en cuestión que se evidencia en la escasa producción textual original, a partir de la evidencia valorada. La retroalimentación del docente se debió complementar con más “información (...) al estudiante sobre su desempeño para que la use con el propósito de corregir o mejorar su situación de aprendizaje y formación” (Restrepo Gómez et al., 2009, pp. 25-26).
<i>Los comentarios en el interior del documento. Excelente.</i>	Comentario que tiene dos valores añadidos: (i) permite diálogo asincrónico con el estudiante, a modo de observaciones puntuales (aciertos y aspectos a mejorar) en el texto o evidencia valorada; aquí es notoria la mediación pedagógica del docente desde su rol retroalimentador (Roldán López, en prensa); (ii) la expresión “Excelente” motiva al estudiante por cuanto su trabajo/evidencia generó reacción en su docente (diálogo, invitación a profundizar el conocimiento/aprendizaje, felicitaciones, entre otros) (Roldán López, en prensa)

<i>(caso 1) Me gustó mucho tu trabajo, pero te recomiendo que uses referencias bibliográficas.</i> <i>(caso 2) Me gustó mucho el gráfico que hiciste, sin embargo, recomiendo el uso de referencias bibliográficas.</i> <i>(caso 3) El documento cumple con lo solicitado.</i>	La expresión “Me gustó mucho” refleja un posicionamiento del docente (de poder, experiencia, saber disciplinar), pero también, puede ser una estrategia discursiva o también podría ocultar su real dominio en el saber disciplinar, entre otras razones, porque corta posibilidad de diálogo desde el acto de la retroalimentación. El “caso 3” presenta igual posicionamiento de poder del docente sin posibilidad de diálogo que complementa y potencia el aprendizaje del estudiante. En todos estos casos la retroalimentación del aprendizaje, por parte del docente, está incompleta.
<i>Hola xxxxx, te felicito, muy buen trabajo.</i>	Este comentario presenta un valor añadido, y un aspecto que lo hace incompleto como retroalimentación. El valor añadido: da nombre al estudiante (representada por las xxxxx). Es decir, apela y evita comunicaciones impersonales hacia el destinatario (estudiante). Y el aspecto que da cuenta de una retroalimentación incompleta es que el exceso de cortesía y de superlativos oculta la posibilidad de diálogo complementario y potenciador del aprendizaje en el estudiante.
<i>Cordial saludo. Trabajar para cumplir metas, pero cómo hacemos para llevar a cabo esos sueños y que se hagan realidad. A través de sueños plasmados.</i>	Este comentario como retroalimentación apela a las emociones básicas que ocultan los detalles reales del logro o no de aprendizajes en el estudiante; por tanto, es una retroalimentación incompleta.

Nota. Elaboración propia (2024).

Claves de la retroalimentación del aprendizaje en la Fundación Universitaria Católica del Norte

Digámoslo sin rodeos: los docentes somos responsables de explorar cómo realizar una retroalimentación de manera efectiva, cómo utilizarla para fomentar un ambiente positivo, y cómo convertirla en acciones concretas para acompañar el aprendizaje significativo y conocimiento de sus estudiantes. Por tanto, la

retroalimentación es, al tiempo, actuación ética de los docentes (Roldán López, en prensa) que da cuenta de su estatura moral y grado de profesionalidad.

Así las cosas, en la retroalimentación se deben cumplir algunas claves para que cumpla su propósito desde el enfoque *pedagogía para la comprensión*, como se presenta a continuación:

- **Enfoque pedagógico:** la retroalimentación debe estar arraigada en principios pedagógicos desde la pedagogía para la comprensión, centrada en cómo los estudiantes adquieren y aplican el conocimiento⁵ en los docentes. Reclama facilitar la comprensión y promover el **aprendizaje activo**. Es importante que revisemos y adaptemos nuestras estrategias de retroalimentación para asegurarnos de su alineación con dichos principios.
- **Aprendizaje significativo:** la retroalimentación debe contribuir a un **aprendizaje significativo** para ayudar a los estudiantes a conectar nuevas ideas con sus conocimientos previos, a entender la relevancia de lo que están aprendiendo y a aplicar sus conocimientos en diferentes contextos. Recordemos que, para aprender de manera significativa, quien aprende debe querer relacionar el nuevo contenido de manera no-literal y no-arbitraria a su conocimiento previo. Independientemente de cuán potencialmente significativa es la nueva información (un concepto o una proposición, por ejemplo), si la intención del sujeto fuera solo la de memorizarlo de manera arbitraria y literal, el aprendizaje solamente podrá ser mecánico (Moreira et al., 1997, p. 13).
- **Expectativas claras:** antes de dar retroalimentación, por esta razón, los estudiantes deben saber qué se espera de ellos y cómo se evaluará su trabajo. Aquí caben orientaciones claras y precisas en la formulación de la actividad evaluativa para la comprensión y actuación de los estudiantes; así como los criterios de evaluación mediante técnicas e instrumentos (rúbricas, *check list*, mentefactos, entre otros) que complementan la práctica de la retroalimentación (Roldán López, en prensa).

5 Según Villegas (2006), los principios son los siguientes: Inmersión: Aquí la retroalimentación ayuda al estudiante a profundizar en el contenido; construcción del aprendizaje: la retroalimentación promueve en el estudiante la reflexión sobre su aprendizaje y tomar decisiones; autonomía: la retroalimentación aporta al pensamiento crítico y analítico; y, por último, la individualización donde los comentarios individuales le permiten conocer sus valores.

- **La retroalimentación como práctica constructiva y flexible:** debe ser crítica; centrándose en las fortalezas de los estudiantes y proporcionar sugerencias específicas para mejorar.
- **La retroalimentación como provocadora de diálogo pedagógico y continuo:** evitando que ella sea un evento aislado, sino que fomente diálogo continuo entre el docente y los estudiantes para que enriquezca y potencie la reflexión, la autoevaluación y el crecimiento personal, lo que está en coherencia con lo que expresa Moreira et al. (1997), cuando alude a Novak, en el sentido de que:

Una teoría de educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten y actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre aprendiz y profesor. (p. 13)

- **La retroalimentación de aprendizajes:** como acción aportante a la calidad y excelencia académica de la oferta educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte; actuar en contrario, resiente la reputación de los docentes y esa calidad institucional (Roldán López, en prensa).

Vemos pues, con la anterior cita, que la retroalimentación ha de ser una acción emprendida por los docentes con el fin de promover aprendizajes (activo, autónomo, significativo, entre otros), pues el aprendizaje “subyace a la construcción del conocimiento humano y lo hace integrando positivamente pensamientos, sentimientos y acciones, lo que conduce al engrandecimiento personal” (Moreira et al., 1997, p. 14).

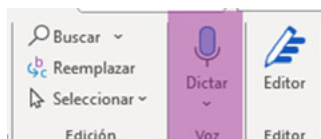
- **Experiencias significativas y buenas prácticas:** de los docentes en materia de retroalimentación, que abre puertas hacia posibles innovaciones educativas en y para la modalidad educación superior virtual. Esta clave precede la actitud de los docentes de imaginar, practicar creativamente y documentar o sistematizar nuevas formas, estrategias y recursos en el proceso de retroalimentación.

La retroalimentación es una forma de mediación pedagógica indispensable en la modalidad educación superior virtual; sin ella, se priva a quien aprende de conocer detalladamente sus logros y aspectos a mejorar que no dan cuenta precisa de los resultados de aprendizaje esperados. Por eso, se hace necesario imaginar opciones y estrategias que faciliten la labor de retroalimentación.

Por ejemplo, retroalimentar desde el editor de texto Word, mediante la utilidad de dictado de audio (figura 16), desde el menú “Inicio”. Esta variable creativa en la retroalimentación surge en el entendido de que el proceso de forma textual es demorado y depende en alto grado de las habilidades comunicativas (lectura y escritura) de los docentes.

Figura 16

Utilidad dictado del editor de texto Word



Nota. Microsoft 365 (2023).

Con base en todas las anteriores claves, surgen un conjunto de proposiciones para realizar una buena retroalimentación, para la puesta en práctica en nuestro rol mediador docente. También, hay que decir que este inventario emerge de las experiencias significativas y buenas prácticas docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte. **Notemos que la retroalimentación de los docentes, en todo caso, es un problema o asunto de lenguaje que da cuenta de su competencia comunicativa, articulada con su profesionalidad y saber disciplinar:**

- *Acudir a estrategias de cortesía* para suscitar la interacción como uso aplicado de la pragmática (Sánchez Upegui, 2011, p. 127), y evitar comunicaciones impersonales hacia el destinatario (Roldán López, en prensa), que en este caso son los estudiantes. La cortesía hace más cercano el proceso de retroalimentación con los estudiantes.
- *Ser específico y concreto en los comentarios:* nosotros como docentes en la retroalimentación debemos centrarnos en aspectos específicos del trabajo de los estudiantes, en lugar de hacer comentarios generales. **Por ejemplo**, en lugar de decir “Buen trabajo, excelente”, podríamos expresar “Tu análisis del tema fue muy detallado y bien fundamentado, y se destaca en xxxx xxxxx”.
- *Utilizar un lenguaje claro:* para que la retroalimentación sea de fácil comprensión para los estudiantes.

- *Recurrir a apreciaciones objetivas basadas en las conductas, hechos o resultados y no en las personas:* centrando la retroalimentación en el trabajo de los estudiantes, no en su persona. No pocas veces se han hallado supuestas retroalimentaciones que son juicios de valor. En concreto, una retroalimentación objetiva y basada en hechos observables, no en juicios personales. Por ejemplo, en lugar de decir *“Eres desorganizado”*, podrías decir *“El ensayo podría haberse organizado según la estructura retórica de este género discursivo dada por este docente en los lineamientos de la actividad”*. Además, utilizar con cautela el *“tuteo”*, pues ello implica conocer a los estudiantes en sus contextos socioculturales.
- *Iniciar la retroalimentación siempre destacando los aspectos positivos:* y así crear un ambiente de confianza que invite a los estudiantes a sugerencias de mejora. Por ejemplo, *“Apreciado/a xxxxx: en primer lugar, como docente destaco en alto grado la manera como se argumentó en la introducción, pues ello evidenció la comprensión de los conceptos centrales de la actividad evaluativa”*.

NÓTESE BIEN (N. B.)

Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte: la retroalimentación no finaliza con un comentario general, sino que exige la intervención evidenciada del docente en el entregable de los estudiantes a **modo de observaciones, comentarios, aportes complementarios sobre el objeto de estudio o tema que se retroalimenta**; de esta manera se concreta ese **diálogo asincrónico cual mediación pedagógica entre docente y estudiante desde la retroalimentación del aprendizaje**.

- *Formular alternativas constructivas y de flexibilidad al estudiante como oportunidades de mejora:* para evitar simplemente señalar lo que está mal. **Por ejemplo**, en lugar de decir *“Esto es una conclusión débil”*, se pudiera matizar así: *“Se recomienda fortalecer esta conclusión, retomando los puntos clave del argumento presentado en la introducción, y revisando los contenidos del curso”*.
- *Reflexionar con los estudiantes*, identificando fortalezas y oportunidades para desarrollar un plan de acción y abordar las áreas de mejora y aprovechar sus fortalezas. A esto se llama flexibilidad como característica propia de los modelos abiertos de educación, entre estos la modalidad educación superior virtual.
- *Plantear siempre sugerencias y reflexiones respetuosas y con sentido humano*, **NO impartir órdenes**: para que ocurra realmente ese diálogo constructivo, no

una posición de poder de los docentes con mensajes/ órdenes directivas. En lugar de decirle al estudiante qué debe hacer, es más efectivo plantear sugerencias y reflexiones que le permitan al estudiante tomar sus propias decisiones sobre cómo mejorar.

- *En la retroalimentación cabe formular preguntas al estudiante:* que pueden ser respondidas por este en una sesión sincrónica o de sustentación, como una fase siguiente de la evaluación. Aquí es notoria la puesta en práctica de las competencias del docente en desarrollar estrategias de aprendizaje, y apropiación educomunicativa de las TIC involucradas en el acto educativo virtual.
- *El/la docente debe aportar ejemplos para aclarar los puntos de vista:* para generar aprendizaje a partir de los aspectos a mejorar en los estudiantes.
- *Toda buena retroalimentación genera contenido o nuevo contenido:* sobre el objeto de estudio cual fruto de la interacción entre docente y estudiante. Démos cuenta de que ese contenido o nuevo contenido reúne estos principios de manera articulada: (i) acude a formas de lenguaje (lectura, escritura, oralidad, multimedial), lo que da cuenta de habilidades comunicativas y competencias del docente, como se mencionó anteriormente; (ii) es mediación pedagógica; (iii) concreta el acto educativo en clave del alcanzar aprendizajes con sentido en quien aprende. En consecuencia, el/la docente de la Fundación Universitaria le cabe la responsabilidad de sistematizar y documentar su rol retroalimentador/a como una forma de experiencia significativa y buenas prácticas en educación superior virtual; aquí un ejemplo:



- *Toda buena retroalimentación invita al/estudiante a autoevaluarse,* es decir, a dar lugar al momento de la metacognición en clave de que él/ella tome conciencia de su proceso de aprendizaje, y en los cómo eso que adquirió como aprendizaje y conocimiento servirán para su vida, su entorno y sociedad. El/la docente desarrollará estrategias tendientes a este momento metacognitivo.

Es oportuno señalar que, con el desarrollo de las anteriores propuestas aplicadas en la retroalimentación, el/la docente está dinamizando y aplicando el enfoque *pedagogía para la comprensión*, sello característico de la modalidad educación superior virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Recomendaciones y estrategias de aplicación

Las siguientes recomendaciones y estrategias son cosecha de la experiencia en educación virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Ellas complementan los momentos de comprensión y aprendizaje de este capítulo del presente Manual, en nuestra condición de docente, en las principales categorías, temas desarrollados, así como las reflexiones y preguntas provocadoras de entrada. Al tiempo, que nos invitan a aplicar (dichas recomendaciones y estrategias) a nuestra práctica pedagógica:

En perspectiva de potenciar y actualizar nuestra comprensión del papel del docente en la *pedagogía para la comprensión*, realicemos esta actividad reflexiva:

1. A partir de nuestra experiencia en **docencia virtual** en la Fundación Universitaria Católica del Norte, reflexione sobre el proceso de retroalimentación en perspectiva de la *pedagogía para la comprensión*.
2. A partir de la reflexión anterior, proceda a la siguiente actividad “identifiquemos y expliquemos”: (i) escoja una actividad que usted haya retroalimentado a uno de sus estudiantes; (ii) revise los criterios de evaluación solicitados por usted para la realización de la actividad y verifique que estén vinculados al resultado de aprendizaje y criterios de desempeño; (iii) personaliza la retroalimentación del estudiante y como hace el preámbulo de la temática específica de la actividad; (iv). ha iniciado la retroalimentación resaltando las cosas positivas y es constructivo al indicar oportunidades de mejora; (v) en la retroalimentación se evidencia el detalle minucioso de cada ítem que se contempla en los criterios de evaluación o rúbrica; (vi) cómo genera aprendizaje a partir de los errores y qué ejemplos da para aclarar, o qué preguntas orientadoras plantea.
3. Momento de metacognición: ¿qué aprendió acerca de la Retroalimentación en esta unidad del Manual?
4. Abra el siguiente **organizador de ideas**, y responda a los planteamientos de los puntos 1, 2 y 3.



Recursos recomendados

Como ya sabemos, uno de los momentos de la *pedagogía para la comprensión* es el “Comprender”, como está contenido en el Proyecto Institucional y Pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Al igual que en el capítulo anterior, y para que ocurra o complemente esa comprensión, entonces, nos recomiendan el abordaje y estudio de los siguientes recursos dentro del temario del presente manual. En esta invitación cabe la recomendación de consultar estas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje ([ver/descargar](#)) de Gómez Gómez (s.f.), con un doble propósito: leer para comprender, y de sugerir su uso (de estas técnicas de estudio) entre los estudiantes en nuestra práctica docente.

La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje: Canabal y Margalef (2017). Leamos este artículo complementario a este capítulo del Manual, entre las páginas 149-170. Es importante su reflexión porque en él se destaca el impacto de los procesos de retroalimentación tanto en la esfera emocional como en la personal de los participantes.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 
La retroalimentación en la educación virtual: habilidad escritural compleja del docente. Capítulo del libro escrito por el docente investigador Nelson Darío Roldán-López (2023, pp-207-214) en el libro <i>Inspirar para Crear</i>. En este producto resultado de investigación se hace visible la retroalimentación como acción comunicativa donde evidenciamos el resultado de aprendizaje del estudiante.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 
Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria: del artículo de Valdivia, S. (2014). Leamos las 5 páginas que complementan este capítulo, donde se plantean algunas definiciones de la retroalimentación y las características que se deben presentar para que pueda ser efectiva y cómo los docentes aportan a la formación universitaria.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 

Resumen papel mediador de los docentes en la pedagogía para la comprensión

El siguiente recurso de audio recoge, de manera resumida, los conceptos desarrollados en este capítulo del Manual, cuales aprendizajes para el/la docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte.



Transcripción del resumen: el docente surge como un mediador entre el campo del conocimiento o disciplina y el aprendizaje de su estudiante. En esa mediación, lugar importante ocupa el conjunto de mecanismos o herramientas tecnológicas disponibles para el estudiante y el docente, aportando a la interacción e interactividad.

De otra parte, el enfoque *pedagogía para la comprensión* demanda del docente la responsabilidad del acompañamiento al estudiante, mediante diferentes estrategias para que este último adquiriera las competencias, logros y aprendizajes, como saberes y conocimientos significativos.

A propósito del aprendizaje en el estudiante, ello es la consecuencia de los cuatro momentos del enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte; es decir, el ver/observar, el comprender, el hacer y el evaluar/valorar. Dicho enfoque es el equipaje pedagógico que deben demostrar todos los docentes en su praxis pedagógica; y en esa praxis, lugar preferencial ocupa la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes.

A lo largo de este capítulo pudimos inferir que la retroalimentación es realmente una mediación pedagógica en la que los docentes cumplen un rol significativo. En efecto, la retroalimentación emerge como un diálogo sincrónico, o también asincrónico, de valoración de los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes. Por tanto, les cabe a los docentes la responsabilidad de retroalimentar de manera oportuna, eficaz y responsable como establecen las políticas y lineamientos de la Fundación Universitaria Católica del Norte; la retroalimentación enteramente es una responsabilidad de los docentes mediadores.

Referencias

- Assmann, H. (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Alfaomega–Narcea.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2000).
- Boada, A., & Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. En Á. M. Valderrama, L. A. Ospina Ospina, I. B. Bedoya Botero, & S. Crespo Jaramillo (Orgs.), *Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427). <https://lc.cx/YODmyf>
- Crispín, M. L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín Bernardo (Coord.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 49-65). Universidad Iberoamericana. https://ri.ibero.mx/bits-tream/handle/ibero/3367/CZML_Cap_Lib_01.pdf?sequence=1&isA
- Delgado, H. (2023, 12 de julio). *¿Cómo potenciar la escritura mediante herramientas de IA?* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gb8EwpGmLTw>
- Estudiando. (2020). *Facilitador del aprendizaje: definición y concepto*. <https://estudiando.com/facilitador-del-aprendizaje-definicion-y-concepto/>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2015). *Proyecto Institucional y Pedagógico. Educación Virtual con Sentido Humano*. <https://acortar.link/93b717>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2020). *Acuerdo C. A. No 04, por medio del cual se actualiza la evaluación de aprendizajes*.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2022). *Reglamento estudiantil*. https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-catolica-del-norte-fundacion-universitaria/wp-content/uploads/2023/03/Reglamento_Estudiantil_2022.pdf
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2023). *Fundamentación Centro para la Formación Pedagógica del/la docente* (CFPD+UCN). <https://ucn.edu.co/fundamentacion-cfpd>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Gómez Gómez, M. (s.f.). *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje*. IES Trafalgar.

- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1993). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (2 ed.). Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo, IIME.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2004). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa* (10 ed.). Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA
- Harari, N. H. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Hatcher, W., McDonald, B. D., & Brainard, L. A. (2018). Cómo escribir un estudio de caso para asuntos públicos. *Revista de Educación de Asuntos Públicos*, 24(2), 274-285. <https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1444902>
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:14ed-d70f-c97a-4361-8757-ef0c83ce5bea/re200804-pdf.pdf>
- Knust Graichen, R. (2023, 30 de enero). ¿Cómo usar ChatGPT en el aula? Eduteka. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/KNUST-como-usar-chatGPT-en-el-aula>
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- National Geographic. (2018, 09 de agosto). *Animales que enseñan a sus hijos*. <https://www.ngenespanol.com/naturaleza/aprendizaje-estrategias-animal-tacticas-estrategias/>
- OpenAI. (2024a). ChatGPT (versión del 12 de febrero) [*Características de la retroalimentación en la educación virtual*]. <https://chat.openai.com/chat>
- OpenAI. (2024b). ChatGPT (versión del 22 de marzo) [*Definición aprendizaje grupal*]. <https://chat.openai.com/chat>
- OpenAI. (2024c). ChatGPT (versión del 7 de febrero) [*Mediar en el aprendizaje en la educación virtual*]. <https://chat.openai.com/chat>
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Edisa.
- Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021, enero-marzo). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994010>

- Ramírez Plasencia, D., & Chávez Aceves, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a4.pdf>
- Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E., & Londoño Giraldo, E. (2009). *Situación actual de la investigación y la práctica discursiva sobre evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Roldán López, N. D. (2022). Estrategias e instrumentos mediadores en la escritura en investigación. En A. A. Sánchez Upegui (Ed.), *Escritura de la práctica investigativa en pregrado y posgrado. Guía para la redacción académica* (pp. 227-268). Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Roldán López, N. D. (2023). *Formas prácticas de uso de IA en la práctica pedagógica en educación superior*. Cátedra abierta Grupo de Investigación Cibereducación FUCN.
- Roldán-López, N. D. (2023). La retroalimentación en la educación virtual: habilidad escritural compleja del docente. En E. Arango-Lopera (Ed.), *Inspirar para Crear*. (pp. 207-214). <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/8226>
- Roldán López, N. D. (en prensa). *Habilidad escritural del/la docente en la acción mediadora de la retroalimentación en modalidad educación superior virtual*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sanz Labrador, I. (2024). Pisa 2022. Pensamiento creativo. Artículos sobre innovación educativa. *Observatorio de la Escuela en Iberoamérica*, OES. <https://oes.fundacion-sm.org/claves-para-la-reflexion/articulos-innovacion-educativa/pisa-2022-pensamiento-creativo/>
- Suñé Domènech, R. S. (2024). *Ciencias de la educación y estudios crítico-sociales II. Discusiones epistemológicas en las ciencias humanas y sociales*. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura – Sede Medellín –.
- Villegas, M. M. (2006). Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciarla inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 27(79), 307-350. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65907905>
- Zapata, M. (s. f.). *El papel mediador del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje*. Aprende en línea, UdeA. https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/4126/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf

Glosario

Aprendizaje activo: es una metodología educativa que pone al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Entre los elementos fundamentales están: Participación directa del estudiante (los estudiantes se involucran de manera directa en el proceso de aprendizaje), experiencia práctica (del aprendizaje teórico a un aprendizaje práctico). Desarrollo de habilidades (como la búsqueda, el análisis y la síntesis de información y resolución de problemas). Protagonismo del estudiante: (el estudiante es el principal actor de su aprendizaje, y el profesor se convierte más en un guía). Y reflexión y metacognición (incentivando a los estudiantes a pensar sobre lo que están haciendo) (Huber, 2008). [volver al texto]

Aprendizaje autónomo:

El aprendizaje autónomo es un proceso donde los estudiantes autorregulan su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición (...). En este tipo de aprendizaje se espera que el alumno sea independiente y que autogestione su práctica, es decir, que sea capaz de autorregular sus acciones para aprender y alcanzar determinadas metas en condiciones específicas. Lo que implica que sea más consciente de las decisiones que toma para aprender, de los conocimientos que pone en juego, de sus dificultades y del modo en que las supera. (Crispín et al., 2002, pp. 49-50) [volver al texto]

Aprendizaje colaborativo: también es una forma de aprendizaje compartido; en esencia trata del trabajo en pequeños grupos entre estudiantes, cuyo alcance es lograr un propósito u objetivo de aprendizaje de interés para todos. En la modalidad educación superior virtual, este aprendizaje logra eficiencia cuando el grupo acuerda roles y responsabilidades que cada integrante desempeñará cabalmente, mediante las herramientas tecnológicas que los conecta de forma sincrónica y asincrónica. Es evidente que este tipo de aprendizaje involucra acciones de interacción e interactividad del grupo de estudiantes.

El aprendizaje colaborativo se diferencia del aprendizaje cooperativo. En este último cada integrante del pequeño grupo de trabajo se responsabiliza de una acción o tarea de la actividad respectiva. A partir de esa diferencia sutil, el riesgo

del trabajo cooperativo es que el pragmatismo de los estudiantes se enfoque más en el producto a entregar/evidenciar que en el aprendizaje propiamente dicho. [volver al texto]

Aprendizaje grupal: se define como proceso de adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes que ocurre en un contexto donde los individuos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. En este enfoque, los participantes colaboran, intercambian ideas, discuten conceptos y resuelven problemas en un ambiente de trabajo conjunto (OpenIA, 2024b). [volver al texto]

Aprendizaje significativo: consiste en la capacidad de establecer conexiones entre los conocimientos previos y los conocimientos, conceptos e ideas que los estudiantes adquieren. Este aprendizaje se torna significativo en la medida que los estudiantes vinculan sus experiencias con el aprendizaje nuevo a partir de sus intereses y motivaciones. Este aprendizaje se hace visible en el PIP, y las actividades y la práctica o la interacción con el contexto son fundamentales para que dicho aprendizaje se dé como lo plantea Ausubel (2000/2002); es decir, se vinculan y establecen conexiones con elementos del contexto y las realidades con las que los estudiantes interactúan. [volver al texto]

Estrategias de aprendizaje: concepto que ha venido tomando relevancia por la influencia de la sociedad de la información y del conocimiento (Assmann, 2013). Las estrategias de aprendizaje se consideran como un conjunto de actos / actividades / retos / problemas que convoquen a los sujetos en formación para idear, proponer y probar soluciones de las que se aprenden. De tal manera, se está ante propuestas formativas y de actualización docente innovadoras. En tal sentido, y particularmente en la virtualidad con sello Católica del Norte, se espera que esos aprendizajes sean aplicados en la práctica pedagógica de los docentes (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023). [volver al texto]

Facilitador del aprendizaje: de acuerdo con el sitio web Estudiando (2020), este concepto se refiere a:

Un maestro que no opera bajo el concepto tradicional de enseñanza, sino que está destinado a guiar y ayudar a los estudiantes a aprender por sí mismos, separando ideas, formando sus propios pensamientos sobre ellas y poseyendo material a través de autoexploración y diálogo. (párr. 3) [volver al texto]

Mediadores del aprendizaje: los/las docentes son mediadores del aprendizaje y esta mediación la definen Ramírez Plasencia y Chávez Aceves (2012, p. 3) en la capacidad del ser humano (estudiante) de aprender a relacionar sus vivencias personales, sociales y contextuales; es decir, aprender para y desde los contextos reales que toman sentido en su pensamiento y cognición actuante. El rol de los docentes aquí es ser un mediador que “propone técnicas participativas mediante las cuales el alumno toma decisiones y se responsabiliza de su proceso de aprendizaje” (Ramírez Plasencia & Chávez Aceves, 2012, p. 4). [volver al texto]

Participación activa: la participación activa del estudiante en la virtualidad implica que los estudiantes se comprometen y contribuyen activamente en un entorno de aprendizaje, lo que permite su interacción con el contenido del curso, el profesor y sus compañeros; requiere compromiso, autodirección y colaboración (Boada & Rómulo, 2019). [volver al texto]

Pensamiento creativo: se refiere a la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales, resolver problemas de manera creativa e innovadora (Sanz Labrador, 2024) y adaptarse a nuevas y complejas situaciones del mundo. Es decir, potenciación del pensamiento crítico movilizador de pensamientos creativos como capacidad de problematizar, intervenir y solucionar problemas y realidades complejas. Así las cosas, los docentes son actores claves de estas transformaciones educativas necesarias, para lo cual la formación y actualización es fundamental. Para el logro de este propósito dos categorías centrales se relacionan de manera recíproca: la formación/alfabetización académica (para docentes, investigadores y directivos) y la educación para la creatividad (para estudiantes desde esos docentes y maestros así alfabetizados o capacitados). [volver al texto]

Para la OCDE el pensamiento creativo se refiere a la capacidad deficitaria emergente de los estudiantes evaluados, menores de 15 años, para generar ideas originales, resolver problemas de manera creativa e innovadora y adaptarse a nuevas y complejas situaciones del mundo. Estos resultados ponen el retrovisor en el sistema educativo, particularmente en el colombiano, en el sentido de alertar sobre las fallas y oportunidades de mejora en la educación de estudiantes para que piensen de manera creativa e innovadora (Sanz Labrador, 2024); es decir, potenciación del pensamiento crítico movilizador de pensamientos creativos, como capacidad de problematizar, intervenir y solucionar problemas y realidades complejas. En este orden de ideas, los docentes son actores clave de estas transformaciones educativas necesarias, para lo cual la formación y actualización es fundamental.

Capítulo III

La evaluación del aprendizaje desde la responsabilidad de los docentes

Eliana Patricia Londoño Giraldo

Docente investigadora, Facultad de Ingeniería y Ciencias Ambientales

Nelson Darío Roldán López

Docente investigador, Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Rosa María Vélez Holguín

Docente Investigadora, Facultad de Ciencias Económicas,
Administrativas y Contables

Planteamientos reflexivos de entrada

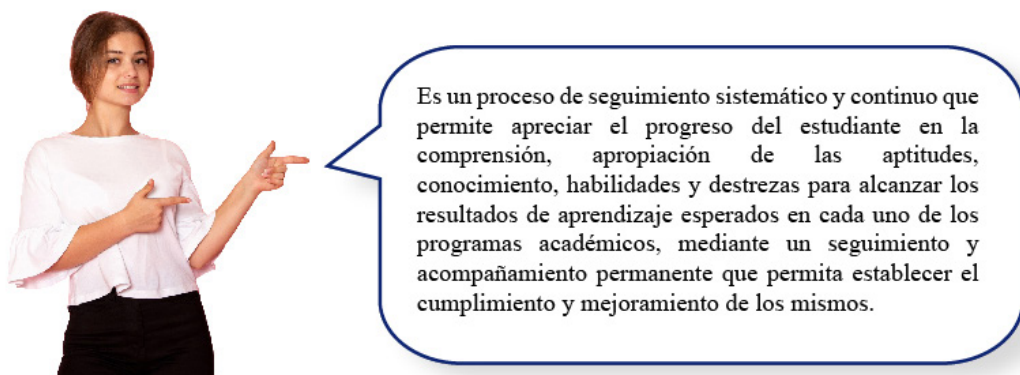
Como se ha mencionado anteriormente, los docentes tenemos la oportunidad y responsabilidad de hacer visible y dinámico este enfoque desde nuestra práctica pedagógica; son diversas las estrategias que posibilitan la puesta en marcha del enfoque, pero un aspecto determinante en el proceso es la formulación de actividades de aprendizaje que le permitan al estudiante comprender, actuar y aprender. Según lo anterior, nos invitan a adoptar actitudes y aptitudes

que implican la implementación de acciones concretas y cambios en la forma en que hemos estado facilitando el proceso educativo.

El contexto anterior nos lleva a incursionar en el tema la evaluación de aprendizajes. Estamos ante un tema complejo, especialmente por las peculiaridades de la modalidad educación superior virtual con sello identitario de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Ocuparnos de evaluación en esta modalidad es entenderla y practicarla como parte del rol docente, y en sincronía con los lineamientos curriculares en esa materia en la Institución, como destaca la figura 17.

Figura 17

Concepto de evaluación de aprendizaje en la virtualidad en la Fundación Universitaria Católica del Norte



Nota. Tomado de Fundación Universitaria Católica del Norte (2020)

La evaluación de aprendizajes, entonces, emerge como momento cierto, de esta modalidad educación superior virtual, de evidenciar resultados de aprendizaje y **conocimiento** de los estudiantes. Por tanto, reta todas las competencias de los docentes en la formulación creativa de actividades evaluativas (formativas y sumativas). En efecto, ellas deben articular el enfoque *pedagogía para la comprensión* (especialmente los momentos del “Hacer” y del “Evaluar”), los aprendizajes que los estudiantes deben dominar desde las particularidades de las disciplinas, y las posibilidades mediadoras de las tecnologías utilizadas.

De acuerdo con el contexto anterior, reflexionemos en relación con los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la evaluación de aprendizajes en la modalidad educación superior virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte?
- ¿Cómo formular actividades de aprendizaje en concordancia con el enfoque *pedagogía para la comprensión* y demás políticas institucionales?
- ¿Cómo articular las actividades y los resultados de aprendizaje, de manera que se logren los resultados con la implementación de los postulados de la *pedagogía para la comprensión*?

Es probable que estos planteamientos sean el día a día de nuestra práctica pedagógica en la Fundación Universitaria Católica del Norte, y en este capítulo trataremos de aportar conceptos, claves y recomendaciones como posibles respuestas.

Políticas institucionales reguladoras de la evaluación de aprendizajes

Desde nuestro rol docente no podemos obviar o desatender la suma de documentos institucionales que se refieren de manera relacional a la evaluación de aprendizajes en la modalidad educación superior virtual en nuestra Institución. Por eso, nos recomiendan conocer y practicar en nuestro desempeño docente esas articulaciones, como sugieren los siguientes apuntes descriptivos:

- *Articulación causal con el Plan de Desarrollo Ruta 2030* (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2021), donde queda clara la relación del enfoque de *pedagogía para la comprensión* con las competencias y los resultados de aprendizaje, cuyo alcance es el aprendizaje de los estudiantes. Este alcance da cumplimiento a la Misión de la Institución, en clave de servicio educativo con calidad, valores cristianos incluyente, y que genere transformaciones e innovación.
- *Articulación con el Proyecto Institucional y Pedagógico* (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2023) que fundamenta la *pedagogía para la comprensión*. La evaluación de aprendizajes, entonces, está explícita en los cuatro momen-

tos que evidencien en los estudiantes las distintas habilidades disciplinares, comunicativas, éticas y tecnológicas.

- *Articulación con lineamientos institucionales de diseño curricular* (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2020) que dan línea al desarrollo funcional del enfoque pedagógico de la Institución, mediante elementos específicos y generales, y que guía la acción docente hacia una evaluación alineada con los objetivos institucionales. Esos elementos, cuales planteamientos o interrogantes, son:
 - ¿Cuántos son los créditos académicos del curso y cómo se articulan con el proceso?
 - ¿Cuáles son esas competencias y cómo a través de la evaluación de aprendizajes se llega a los resultados de aprendizaje?
 - ¿Cómo se da esa relación de los créditos académicos frente a los planes de estudio, teniendo presente que el curso ofrecido puede estar en una de las cuatro (4) áreas específicas a nivel institucional que se generan en el plan de estudio (sociohumanística, disciplinar, investigativa y la electiva)?
- *Articulación con los proyectos educativos de programas* que, en esencia, destacan justificación del programa académico, los contenidos curriculares, la organización de actividades académicas, la investigación y la relación con el sector externo como elementos que influyen en la calidad institucional y la visibilidad nacional e internacional.

Notemos como en los anteriores documentos institucionales se abordan la importancia de los resultados de aprendizaje para diseñar una evaluación acorde con las necesidades de los estudiantes y las disciplinas que aprenden.

Evaluar para valorar en la educación virtual

La evaluación del aprendizaje en la modalidad educación superior virtual tiene como objetivo lograr la calidad en la educación; así, todas las acciones evaluativas que se proponen se orientan a demostrar que los estudiantes han alcanzado

los resultados de aprendizaje que se tienen propuestos y, en consecuencia, se han logrado los objetivos institucionales.

Sin embargo, el proceso evaluativo requiere de planificación y adaptación a los diferentes contextos; en palabras de Jiménez Hernández y Jinete Márquez (2023), la evaluación se debe articular con la metodología, modelos y modalidad que se apliquen. En este punto nos empezamos a enfocar en las estrategias y métodos que aplican para nuestra Institución, que tiene el sello Fundación Universitaria Católica del Norte, y el compromiso de la educación en la virtualidad con calidad.

Evaluar en la educación virtual supone grandes retos para el docente; en esta modalidad educativa son diversos y diferentes aspectos que debemos contemplar para realizar este proceso con éxito. Es necesario considerar que la evaluación va más allá del concepto tradicional que se orientaba a la medición de los conocimientos que el estudiante lograba y se proyectaba para realizarla al final del proceso, buscando solo una calificación final.

Consideremos algunos aspectos que son determinantes para lograr que el proceso evaluativo sea un éxito en la modalidad que nos atañe:

- El estudiante en la virtualidad es autónomo y protagonista de su aprendizaje.
- Debe ser continua y permanente.
- Posibilitar al estudiante demostrar que ha desarrollado habilidades, a partir de los conocimientos.
- Permitir evaluar el conocimiento estratégico, es decir la capacidad del estudiante de construir mediante la aplicación de los contenidos (Restrepo Gómez et al., 2009).
- Favorecer procesos evaluativos que permitan al estudiante asumir retos, desarrollar el pensamiento crítico y el desarrollo de su autonomía (Ahumada de la Rosa et al., 2024).
- La evaluación se constituye en evidencia de la aplicación del enfoque pedagógico Institucional.
- La reflexión y valoración de los propios aprendizajes le permite al estudiante desarrollar la autonomía (Jiménez, 2009).

El siguiente esquema gráfico (figura 17) presenta los principales planteamientos que debe tener presentes el docente al momento de pensar en planificar la evaluación en cada uno de sus cursos:

Figura 18

Principios claves en la formulación de actividades de evaluación en la modalidad educación superior virtual



Nota. Elaboración propia (2024).

Con base en todo lo anterior, de forma natural nos surge este planteamiento desde nuestro rol docente: ¿Qué es lo que debo hacer, en materia de evaluar en la educación virtual, para desarrollar autonomía, pensamiento crítico, procesos metacognitivos, reflexión, innovación, empoderamiento, autorreconocimiento, toma de decisiones en los estudiantes, en coherencia con el enfoque pedagogía para la comprensión?

La respuesta concreta es diseñar las actividades evaluativas, para que el estudiante se entrene y demuestre que en su proceso va logrando los resultados de aprendizaje planeados para cada momento educativo. Quiere decir que estamos abocados a pensar y actuar de forma dinámica y creativa en escenarios de aprendizaje que posibiliten al estudiante el desarrollo de las habilidades planteadas en cada curso. Lo anterior está contenido en nuestro Proyecto Institucional y Pedagógico desde los enfoques de definición de educación y el concepto de formación de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2015, pp. 57-61). Es decir, la responsabilidad de formular actividades de evaluación (formativas y sumativas), por parte del docente, tiene incidencia en la calidad educativa y formativa de sus estudiantes. Es más, la evaluación hace parte de la formación integral de quienes aprenden, porque el alcance de tal proceso valorativo es que el docente evidencie aprendizajes y conocimientos para desempeños y contextos reales en la vida y a lo largo de la vida de los estudiantes. En este apartado, pues, profundizaremos en las actividades de aprendizaje y su articulación con el enfoque pedagógico institucional; ahí está la clave para que desde nuestras asignaturas pensemos en esos espacios de aprendizaje que nos idearemos para permitir que el estudiante logre la comprensión. Es importante resaltar que las actividades de aprendizaje se diseñan teniendo siempre presente el enfoque institucional de *pedagogía para la comprensión*.

De todo lo anteriormente abordado, nos queda la comprensión de la función superlativa de la evaluación en la virtualidad, que complementa el siguiente momento de reflexión:

Momento de reflexión docente

Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, con base en lo anterior reflexione:

¿Cómo formulo y actualizo las actividades evaluativas en mi práctica pedagógica?

¿Realmente tengo en cuenta el enfoque pedagogía para la comprensión en la planeación, formulación y retroalimentación?; ¿cómo lo tengo en cuenta?

¿Las actividades evaluativas formuladas privilegian los conocimientos teóricos o quizás estos aplicados a situaciones, problemas, explicaciones, soluciones en contextos reales de los estudiantes?

Estoy seguro de que la calidad de las actividades evaluativas formuladas, ¿contribuyen a la formación integral del ser humano como demanda la Misión, los principios y valores cristianos de la Fundación Universitaria Católica del Norte?

¿Cuándo fue la última vez que leí o consulté de forma comprensiva el Proyecto Institucional y Pedagógico de la Institución, para mejorar/potenciar mi práctica pedagógica?

Estas reflexiones y las respuestas que cada uno derive hacen parte de la estructura y estatura ética del docente con sello Fundación Universitaria Católica del Norte.

Las actividades de aprendizaje potenciadoras de la comprensión

Las actividades de aprendizaje se constituyen en un instrumento, cual parte de las estrategias de aprendizaje, que posibilita la comprensión en los estudiantes. Ellas permiten el logro de los resultados de aprendizaje determinados por la Fundación Universitaria Católica del Norte en cada programa de un saber disciplinar determinado.

Como docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte debemos saber que la aplicación de los conceptos teóricos, por parte de nuestros estudiantes, se evidencian desde las formas como se proponen escenarios de aprendizaje, es decir, desde la evaluación que debe ser provocadora de dichos aprendizajes. **Por ejemplo**, observemos la tabla 4 de diferencias entre actividades evaluativas con **sentido relativo, en términos de aprendizaje**, y las mismas actividades **enfocadas en retar y suscitar el interés y aplicación por parte del estudiante** con implicaciones en su aprendizaje con sentido.

Tabla 4

*Comparativo de actividades evaluativas con foco en el
aprendizaje significativo del estudiante*

Actividad evaluativa con foco relativo en el aprendizaje significativo del estudiante	Actividad evaluativa con foco en el aprendizaje significativo del estudiante
Defina cinco (5) conceptos presentes en los contenidos del curso o en los recursos complementarios.	Escoge cinco (5) conceptos definidos en los contenidos del curso o en los recursos complementarios. Explícalos en tus propias palabras; y por cada concepto da un ejemplo asociado a una situación o fenómeno que ocurra en tu realidad o entorno.
Resuelva la ecuación: $2a+3b=1$	Estudiante: estás retado a plantear un problema presente en tu realidad o entorno. Procede luego a presentar su solución, así: (a) formulando la ecuación lineal con dos incógnitas, y (b) despejando la ecuación respectiva para llegar a la solución.
Busque en la web un ejemplo de algoritmo.	Estudiante: plantea una situación o problema en la empresa donde labora, o que esté presente en tu casa o lugar de residencia (municipio, barrio, vereda, calle, cuadra). Representa gráficamente el algoritmo respectivo. En un aplicativo web desarrolla el algoritmo.

Nota. Elaboración propia (2024).

La columna de la derecha de la anterior tabla 4 nos deja claro que las actividades retan al estudiante a comprender, emprender y demostrar su pensamiento crítico y logro de aprendizajes en clave de aplicación, entre otras razones porque el contexto o entorno se convierte en un laboratorio natural de intervención de quien aprende (Roldán López, 2018). Es decir, cumplimiento de una educación en contexto para la transformación como es la propuesta de valor de la Fundación Universitaria Católica del Norte (2021). En concreto, la formulación de actividades de aprendizaje ha de tener en cuenta toda complejidad de la modalidad educación superior virtual de nuestra Institución, donde caben naturalmente el conjunto de competencias docentes y las políticas institucionales determinantes de la identidad y horizontes institucionales.

Aún más, pensar en el diseño de actividades para la comprensión, necesariamente nos lleva a cuestionarnos sobre lo que hemos venido haciendo y los nuevos retos; la figura 19 nos lleva a reflexionar sobre cinco (5) aspectos que son vitales al momento de emprender el diseño de una actividad:

Figura 19

*Aspectos claves en el diseño de actividades evaluativas
y/o de aprendizaje en la educación virtual*

Diseño de actividades de aprendizaje



Nota. Elaboración propia (2024).

Si nos fijamos bien, nos retan a formular actividades con base en los cinco aspectos presentes en la figura anterior, porque se está ante un momento para validar aprendizajes y conocimientos de nuestros estudiantes. Es decir, esa responsabilidad hace parte de nuestra práctica docente.

Participación de la práctica o praxis docente en la evaluación en entornos virtuales

En este manual asumimos la práctica o praxis docente como actos, actuaciones y puestas en escena de diferentes ejercicios, acciones, modos, métodos, estrategias,

situaciones pedagógicas didácticas y reglas que se llevan a cabo en el “proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el establecimiento de una relación indivisible entre el conocimiento, los dispositivos tecnológicos como herramientas de aprendizaje, los estudiantes y el/la docente” (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2015, p. 75).

En este contexto, nos interesa la educación virtual que se apoya en el uso de las TIC para llevar a cabo el servicio educativo. Por tanto, hablamos de una praxis docente que se lleva a cabo en la educación virtual, y esta praxis parte de las expresiones, pensamientos y experiencias de los docentes que la realizan en estos entornos educativos virtuales. A continuación, se indican algunas acciones relacionadas en este contexto:

- Se considera que las actividades son un aspecto relevante en la praxis docente en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Estas actividades se dinamizan mediante ejercicios y acciones como el acompañamiento, el logro de resultados de aprendizaje y la planificación de actividades adecuadas.
- El desarrollo, relación y adecuado tratamiento con los contenidos es otro ejercicio fundamental en el desarrollo y puesta en escena de la praxis docente. Estos se constituyen en materiales del proceso de enseñanza y aprendizaje que ayudan en el desarrollo de actividades y se constituyen en puente y mediación del aprendizaje.
- El/la docente se asume como mediador. La relación entre docente y estudiante se lleva por medio de encuentros sincrónicos, actividades participativas, espacios asincrónicos para la interacción, respuestas a aportes de estudiantes en actividades, foros, correos electrónicos, entre otros. Este tipo de relaciones diversas posibilita la comunicación y encuentro constante entre el docente y los estudiantes.
- La praxis docente se evidencia como un complemento que apoya al **proyecto educativo de programa (PEP)**, y este se da mucho después cuando el/la docente asume el rol asignado de acompañar cada uno de los módulos del programa, donde la mediación pedagógica posibilita diálogo y conversación con el aprendizaje recurso/estrategia, contribuyente al aprendizaje si el/la docente analiza las falencias o vacíos del contenido, para suplirlas en la planificación, acompañamiento y cierre del curso en AVA (Ambientes virtuales de aprendizaje).

Diseño de actividades de aprendizaje bajo el enfoque pedagogía para la comprensión

“El conocimiento es como un balón de fútbol. Para poder jugar es necesario tener el balón, pero el balón no constituye el juego. Lo importante es qué hacen los jugadores con el balón: las estrategias que utilizan, los movimientos que realizan, las jugadas y los pases que hacen, y todo esto con la gran ventaja de que tanto el entrenador como los jugadores conocen sus fortalezas y debilidades. Así es la Enseñanza para la Comprensión, lo que se quiere observar en el aula, no es solamente el conocimiento (el balón). No se trata simplemente de que los estudiantes conozcan la información. Es importante que ellos den explicaciones, debatan, argumenten, resuelvan problemas, tomen decisiones pensantes, descubran lo desconocido, ofrezcan explicaciones y logren conocerse como aprendices, con sus debilidades y fortalezas. Es decir, llevar a los estudiantes a poner el balón en la jugada”

(Perkins, 1998).

La reflexión anterior nos ofrece, en esencia, todo lo que necesitamos tener presente al momento de diseñar una actividad. Tenemos un conocimiento como base, pero son diversas las estrategias que el docente utiliza para que el estudiante aprenda a utilizar ese conocimiento en diversos contextos y de diferentes maneras, logrando con ello resolver situaciones de manera innovadora. Por tanto, nos están invitando a que potenciemos nuestra imaginación pedagógica, dando lugar a la creatividad e innovación desde el **pensamiento didáctico del docente**.

Diseñar actividades de aprendizaje bajo el enfoque de la *pedagogía para la comprensión* implica ir más allá de la simple repetición de conceptos y considerar la aplicación reflexiva y consciente del conocimiento para resolver situaciones reales o simuladas, como se ejemplificó en la anterior tabla 4 (ver título “Evaluar para

valorar en la educación virtual”); lo que implica pensar en estrategias que posibiliten al estudiante demostrar logros y resultados de aprendizajes y conocimientos.

Con base en todo lo anterior, **¿De qué manera deberíamos diseñar las actividades evaluativas para que estén alineadas con los postulados de la pedagogía para la comprensión?**

En principio, expresemos que a lo largo de este capítulo 3 del Manual, así como en el apartado 2⁶, se han dado conceptos, claves, estrategias, interacciones/interactividades y ejemplos. Complementemos, pues, la respuesta al señalado planteamiento con algunas ideas que los teóricos nos ofrecen al respecto (tabla 5):

Tabla 5

Aportes de teóricos a la evaluación desde la pedagogía para la comprensión

Perkins (1998)	Para evidenciar comprensión se necesitan actividades que permitan al estudiante ir más allá de la memorización.
Perkins (1998)	Llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños para demostrar que uno entiende el tópico, que lo amplía y lo utiliza de manera innovadora.
Blythe y Perkins (1999)	Estar en capacidad de llevar a cabo una serie de acciones, utilizando el conocimiento.
Unger y Wilson (1997)	Desempeños con flexibilidad como muestra de la comprensión.
Gardner (2000)	Transferencia de conocimientos.
Giordano et al. (2012)	Actividades que permitan diferenciar, relacionar, analizar, organizar, entre otros desempeños.
Tomlinson y Mc Tighe (2007)	Actividades que permitan la reflexión, la formulación de preguntas, la justificación y explicación de las decisiones.

Nota. Elaboración propia (2024).

6 Recordemos que el capítulo 2 aborda con profundidad la retroalimentación, desde la perspectiva del docente y de la *pedagogía para la comprensión*, que necesariamente hace parte del proceso evaluativo de la modalidad educación superior virtual con sello de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Lo anterior, deja claro que la obtención de conocimientos teóricos o enciclopédicos no es el fin. Sí lo es la aplicación efectiva y creativa (ver **Creatividad**) de esos conocimientos, el alcance que debe orientar el diseño de las actividades. Es más, cada afirmación propicia pensar en una serie de posibilidades para implementar estrategias que permitan desarrollar la comprensión, tal como lo plantea el enfoque cuando se propician espacios para que los estudiantes expongan, propongan, reflexionen, y así lleguen a la crítica constructiva; se permiten el logro de la comprensión que es el fin del enfoque pedagógico institucional.

Con razón, Mansilla y Gardner (1998) indican que en la *pedagogía para la comprensión* lo que se pretende es utilizar el conocimiento en nuevas situaciones, y para lograrlo sugieren que se propongan actividades de aprendizaje que impliquen la solución de problemas y el esbozo de productos (tal cual se propuso y desarrolló en el apartado 2 de este Manual). Estos autores, también, hacen referencia a impactar las comunidades a través de los desempeños que logren los estudiantes, lo que da un verdadero sentido al proceso formativo, es decir, reiteración de una educación en contexto para la transformación (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2021).

Por su lado Giordano et. al. (2012) proponen actividades que permitan relacionar, relatar, analizar, diferenciar, organizar, entre otros desempeños, como muestra del logro de la comprensión. Aquí caben estrategias como estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos o problemas; por ejemplo, como se propuso en el apartado o capítulo 2 de este Manual. Tomlinson y Mc Tighe (2007) proponen a los docentes estimular la reflexión, ofrecer ejemplos, formular preguntas, planificar aplicaciones auténticas y llevar a los estudiantes a que expliquen y justifiquen, mientras que los estudiantes se apropian de su proceso de aprendizaje.

Lo anterior, va dejando claro qué tipo de acciones deben realizar los estudiantes para lograr y evidenciar la comprensión, lo que a su vez nos da pauta a los docentes sobre el tipo de actividades que se ajustan y responden a este enfoque. Para lograr actividades que permitan el logro de la comprensión es necesario seguir algunos lineamientos que faciliten la construcción de actividades que efectivamente potencien la comprensión.

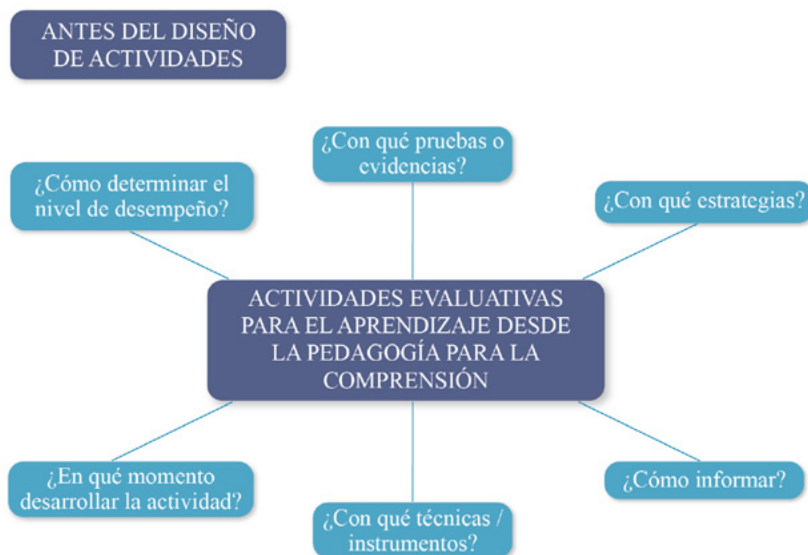
Recomendaciones en la formulación de actividades de aprendizajes desde la pedagogía para la comprensión

Lo primero es tener muy claros los elementos de competencia y criterios de desempeño a evaluar, que es el fin del proceso educativo. Inclusive con esa claridad de elementos de competencias y criterios de desempeño. A continuación, encontramos una serie de recomendaciones que nos ayudan a la formulación de actividades evaluativas con foco en el aprendizaje y desde *la pedagogía para la comprensión*:

- *Recomendación 1:* antes de iniciar con el diseño de la actividad, es necesario plantearse una serie de interrogantes (figura 20); las respuestas ayudan a definir la forma como se presentará la actividad.

Figura 20

Interrogantes sugeridos que debe plantearse el docente antes de la formulación de actividades evaluativas



Nota. Elaboración propia (2024).

- *Recomendación 2:* tengamos en cuenta aspectos propios del curso y del grupo, que orientan y dan pauta para la propuesta de estos escenarios virtuales de aprendizaje, como presenta la figura 21.

Figura 21

Complementariedad de otros aspectos en la formulación de actividades de aprendizaje

Combinar diversas actividades de aprendizaje que puedan ser desarrolladas en entornos reales o simulados, que le permitan al docente evaluar y evidenciar el conocimiento adquirido por los estudiantes.

Conocer la población objeto y los contextos en los cuales se desarrolla su vida cotidiana.

Describir claramente las actividades de aprendizaje, promover el trabajo colaborativo, análisis crítico y la comprensión.

Tener en cuenta unos criterios importantes tales como: número de créditos, público objetivo, competencias a alcanzar, entre otros.

Nota. Elaboración propia (2024).

- *Recomendación 3:* con la información derivada de los ítems o recomendaciones anteriores, se continúa la reflexión para lograr determinar qué tipo de tarea y qué evidencias pueden entregar los estudiantes para demostrar que han logrado la comprensión, como muestra la figura 22.

Figura 22

Participación y alcance de la comprensión en las actividades de evaluación

LA COMPRENSIÓN



- **Pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que se conoce.**
- **Capacidad de explicar, encontrar evidencias, ejemplos.**
- **Discernimiento de los conocimientos para pensar y actuar de manera flexible.**
- **Representar y aplicar de manera creativa los conocimientos.**

Nota. Elaboración propia (2024).

Con base en las recomendaciones anteriores, una actividad evaluativa y de aprendizaje bien diseñada debe cumplir con las características que muestra el siguiente destacado:

- Involucrar explícitamente en la actividad evaluativa los momentos del enfoque *pedagogía para la comprensión* (*ver/explorar, comprender, hacer*, evaluar/valorar) que es el fundamento pedagógico identitario de educación en modalidad educación superior virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Seguir cabalmente la estructura formal y retórica establecida en la Fundación Universitaria Católica del Norte para la formular las actividades evaluativas⁷.
- Permitir que los estudiantes *evidencien que han comprendido los temas*, y *pueden transferir el conocimiento a situaciones reales*.
- En las evidencias *se pide a los estudiantes evidenciar resultados del aprendizaje*, no conceptos ni resúmenes.
- Favorecer *el desarrollo de los elementos de competencia*, descritos en la planeación didáctica del curso, mediante la *propuesta de tareas que permitan la práctica en diferentes contextos y situaciones*.
- Permitir *valorar la capacidad de hacer, de aplicar los conocimientos*.
- Evidenciar la *capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes* cuando son retados a *articular conceptos teóricos con fenómenos, situaciones, problemas complejos presentes en la realidad y en la sociedad*.

La convención de colores en el destacado anterior (grana y verde) muestra una relación indispensable entre lo esperado y lo evidenciado, en clave de

⁷ En el marco de una investigación sobre escritura académica y la habilidad escritural del docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte, desde el proceso de retroalimentación se halló que seguir la estructura formal y retórica de formulación de actividades evaluativas contribuye a la claridad, precisión de instrucción y comprensión del estudiante.

aprendizajes significativos y útiles de los estudiantes. Notemos la transversalidad de los momentos de la *pedagogía para la comprensión* como se estima en la Fundación Universitaria Católica del Norte.

En adición a todo lo anterior, para la organización de actividades evaluativas desde la responsabilidad de los docentes, caben las recomendaciones, técnicas y estrategias disponibles en el esquema gráfico (ver figura 23). Cabe mencionar que estas recomendaciones complementan otras que se dieron, en este Manual, en el capítulo 2 desde el tema de la retroalimentación de aprendizajes.

Figura 23

Articulación de la evaluación con el enfoque pedagógico de la Institución, con las competencias y los resultados de aprendizaje

Aprendizaje basado en problemas: la premisa fundamental es que el aprendizaje debe iniciarse con el planteamiento de problemas que sean de importancia y pertinencia para los estudiantes.

El estudiante investiga conceptos relacionados con el curso en forma gradual, de acuerdo con las orientaciones del docente.

Comprensión del contexto significativo: Mediante actividades de observación, descripción, análisis e interpretación en el contexto próximo del estudiante, a partir de problemas que se pueden resolver desde los procesos de investigación.

E-vida -Equipos Virtuales de Desarrollo Académico: el aprendizaje colaborativo se integra con los procesos de comunicación en el ambiente virtual de aprendizaje, con la participación del docente y los estudiantes.

El trabajo colaborativo implica

Creación de foros de debate para cada grupo, que permita la interacción con el docente y los compañeros de grupo.



Actividades en las evaluaciones que involucren trabajos en equipo e investigaciones con el grupo de trabajo.



Encuentros sincrónicos que permitan la resolución de inquietudes y el trabajo colaborativo y cooperativo.

Contempla los cuatro momentos planteados en el enfoque de la pedagogía para la comprensión articulados con tres elementos de las competencias, para evidenciar el resultado de aprendizaje.

Nota. Tomado de López (2022).

Para complementar todo lo anterior, exploremos la siguiente nube de palabras (figura 24), que indican una serie de posibilidades que tenemos los docentes al momento de pensar en actividades que potencien la comprensión en el estudiante. En nuestras manos está gran parte del éxito de la aplicación del enfoque pedagógico que ha adoptado la Institución.

Figura 24

*Posibilidades de las actividades evaluativas en clave
de pedagogía para la comprensión*

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



Nota. Elaboración propia (2024).

Las actividades de aprendizaje mostradas en la Figura 24, que son coherentes con el enfoque pedagógico *pedagogía para la comprensión*, se definen de manera general, así:

- *Análisis*: una actividad debe propiciar en el estudiante la capacidad de identificar problemas y proponer soluciones, lo que implica análisis y comprensión.
- *Innovación*: siempre se debe potenciar la capacidad de crear soluciones diferentes a las tradicionales, nuevas... utilizando los conceptos aprendidos.
- *Transferencia del conocimiento*: hace referencia a la utilización de los conceptos en entornos y problemas diferentes a los que se resuelven en clase.
- *Solución de problemas*: este tipo de ejercicios permite que el estudiante desarrolle las habilidades de análisis y reflexión; no se puede concebir una actividad que implique solo la repetición de conceptos.
- *Justificar*: el estudiante debe conocer y argumentar las decisiones que toma en cuando a la solución de problemas o el desarrollo de las tareas propuestas.
- *Relacionar*: posibilitar al estudiante la inferencia de información, determinar las características de las situaciones, establecer conexiones con otros conceptos o problemas para potenciar el aprendizaje.
- *Formular preguntas*: una actividad bien diseñada lleva al estudiante a indagar, reflexionar, cuestionar, de manera efectiva, como apoyo a la construcción del conocimiento.
- *Esbozo de productos*: estos esbozos son evidencias de que los estudiantes construyen durante el proceso de aprendizaje; son los primeros productos que va construyendo para fortalecer su conocimiento.
- *Extrapolar*: si el estudiante puede aplicar o llevar las conclusiones que se han tomado en una solución a otra situación, puede extrapolar, y esa es una habilidad que se pretende en el enfoque de la PPC.
- *Relatar*: cuando el estudiante puede contar de manera efectiva historias, soluciones, situaciones... se logra que la información sea mejor comprendida y aprehendida. Por eso las actividades de aprendizaje deben permitir esta acción.
- *Planificar aplicaciones*: el desarrollo de una actividad debe llevar al estudiante a pensar en el futuro, a plantearse escenarios de aplicación del conocimiento, debe potenciar la propuesta de soluciones más innovadoras y complejas que las que asume en la clase.
- *Organizar*: esta acción le posibilita al estudiante ajustar, dar un orden y estructurar sus conocimientos para poderlos aplicar de manera efectiva, disminuyendo la incertidumbre.

Recomendaciones y estrategias de aplicación

Las siguientes recomendaciones y estrategias son cosecha de la experiencia en educación virtual de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Ellas complementan los momentos de comprensión y aprendizaje de este capítulo del presente Manual, en nuestra condición de docente, en las principales categorías, temas desarrollados, así como las reflexiones y preguntas provocadoras de entrada. Al tiempo que nos invitan a aplicar (dichas recomendaciones y estrategias) a nuestra práctica pedagógica:

La finalidad de este momento de aplicación de los aprendizajes, del docente estudioso de este Manual, es que llevemos a la práctica docente los conceptos del **enfoque pedagógico institucional desde la formulación de actividades de evaluación** y consecuente valoración de estas. Para ello:

1. Vamos a pensar en una propuesta de actividad para un curso y tema específico, que permita al estudiante desarrollar algunas de las siguientes habilidades: autonomía, pensamiento crítico, procesos metacognitivos, reflexión, innovación, empoderamiento, autorreconocimiento, toma de decisiones, que son las que se deben considerar de acuerdo con el enfoque pedagógico institucional.
2. Con la reflexión e información anterior, cada uno diseña una actividad para un curso específico, incluyendo indicaciones para los estudiantes y la forma cómo se valoraría dicha actividad.
3. Finalmente, escribimos dos (2) ventajas de utilizar este tipo de actividades y el impacto que tienen en la evaluación de los estudiantes.
4. Dispongamos esta actividad (con los pasos 1, 2 y 3) en el padlet “Evaluación del aprendizaje en edu-virtual” ([ver / abrir](#))

Recursos recomendados

Como ya sabemos, uno de los momentos de la *pedagogía para la comprensión* es el “Comprender”, como está contenido en el Proyecto Institucional y Pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Al igual que en el capítulo anterior, y para que ocurra o complemente esa comprensión, entonces,

nos recomiendan el abordaje y estudio de los siguientes recursos dentro del temario del presente manual. En esta invitación cabe la recomendación de consultar estas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje ([ver/descargar](#)) de Gómez Gómez (s.f.), con un doble propósito: leer para comprender, y de sugerir su uso (de estas técnicas de estudio) entre los estudiantes en nuestra práctica docente.

La enseñanza para la comprensión, un enfoque pedagógico basado en competencias: Estamos invitados a leer este capítulo de Londoño-Giraldo et al. (2020), entre las páginas 87 y 95, y pongamos especial atención al tema de la propuesta de actividades y valoración bajo el enfoque.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 
Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual: en este artículo, resultado de investigación de Londoño-Giraldo et al. (2023), se aborda el enfoque pedagógico de la Pedagogía para la Comprensión desde varios ángulos. Para el capítulo que estamos estudiando en este apartado del Manual, se recomienda la lectura del tema diseño instruccional y realimentación.	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 
El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria: en este libro publicado por el sello Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte, se recomienda el estudio del capítulo Diseño Instruccional para programas por competencias de Londoño-Giraldo (2013, pp. 59 -78).	(abra el recurso desde su dispositivo celular enfocando el código QR, o desde este enlace) 

Resumen evaluación del aprendizaje desde la responsabilidad de los docentes

Los siguientes recursos (tabla No 6 y video) recogen de manera sintética los abordajes en este capítulo del presente Manual, como aprendizajes para los docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte:

Tabla 6

Resumen capítulo No 3.

Lo más importante no es enseñar, sino lograr que los estudiantes aprendan El docente en la virtualidad es un guía que más que transmitir conocimientos, se encarga de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	
¿Cómo puedo ser mejor docente en la virtualidad?	
1. Favorecer la interacción mediante el uso pedagógico y didáctico de las herramientas de la plataforma.	Es el tutor quien propicia espacios de encuentro, foro, preguntas provocadoras, escenarios de práctica y trabajo que permitan y animen a los estudiantes a establecer ese contacto entre ellos y con el mismo docente.
2. Favorecer el trabajo en equipo.	El diseño de actividades que propicien el trabajo colaborativo y cooperativo es un factor de mucho peso en la educación virtual; este aspecto va ligado al consejo anterior solo: solo con una buena comunicación o interacción se logran buenos resultados en equipo.
3. Diseñar actividades que faciliten el logro de las competencias.	Es un consejo que no se puede pasar por alto, porque los estudiantes aprenden mediante la práctica en entornos reales o simulados, no podemos continuar con actividades que solo requieran del manejo de conceptos, es necesario trascender y llevar al estudiante a crear, discutir, criticar, transformar.
4. Ser muy claros en las consignas y flexibles en la valoración.	El docente se necesita poner en los zapatos del estudiante, intentar como él lo hace, leer, releer, verificar si sus instrucciones son claras y concretas, de lo contrario se genera un desorden proveniente de malentendidos, lo que a la larga desmotiva al estudiante.
5. Dar a conocer los resultados de la valoración que se realiza en el curso.	Para ello, el docente cuenta con diferentes estrategias: RETROALIMENTACIÓN Autoevaluación Sugiere, comenta, indaga, toma posición, evalúa. Coevaluación Heteroevaluación Orienta, se involucra, informa, valora, ofrece oportunidades.

Nota. Elaboración propia (2024).

Resumen grabado por nelson roldan López, febrero 9 de 2024.



Transcripción del resumen: La infografía resalta la importancia de que los estudiantes aprendan desde las particularidades de la educación modalidad virtual; se reitera que esta modalidad no es la magistralidad del docente como en la educación superior presencial. En efecto, en la denominada virtualidad, los docentes desarrollan sus roles como guías y acompañantes para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Lugar preferencial ocupa el diseño o formulación de actividades de aprendizaje, por parte de los docentes, que promuevan el trabajo en equipo y faciliten el logro de competencias y resultados de aprendizaje. La evaluación debe ser clara en sus consignas y flexible.

Además, es superlativo diseñar y aplicar estrategias evaluativas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Estas estrategias permiten integrar a los actores educativos en los logros, aprendizajes y experiencias.

A su turno, en el video se expresa que en este capítulo del Manual se abordaron tres temáticas gruesas. La primera, referida a los roles mediadores de los docentes que son responsables de la evaluación en los entornos y ambientes virtuales de aprendizaje, en clave de las maneras de evaluar y validar los aprendizajes sus estudiantes. La segunda, que la evaluación en la modalidad educación virtual es una forma de mediación pedagógica porque hace parte del acto educativo. Y la tercera, que dicha mediación pedagógica de la evaluación, bajo responsabilidad de los docentes mediadores, debe estar en sincronía con el enfoque *pedagogía para la comprensión* que es el sello identitario de la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Referencias

- Ahumada de la Rosa, V., Gamboa, M. C., Gutierrez, D., Londoño-Giraldo, E., & Hernández, F. (2024). *El éxito académico universitario desde la percepción de autonomía de los estudiantes*. Sello editorial UNAD.
- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Editorial Paidós.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2020). *Lineamientos Diseño Curricular. Fundación Universitaria Católica del Norte*. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/01/UCN-lineamientos-curriculares.pdf>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2021). *Ruta Norte 2030. Educación Transformadora con sentido humano. Plan de Desarrollo Institucional 2020-2030*. Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://ucn.edu.co/plan-de-desarrollo-ruta-norte>
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2023). *Proyecto Institucional y Pedagógico*. Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://ucn.edu.co/proyecto-institucional-y-pedagogico>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Giordano, M. F., Pogr , P., & Valdez, M. (2012). *Enseñar para comprender, Experiencias y propuestas para la educación superior*. Teseo.
- Gómez Gómez, M. (s.f.). *Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje*. IES Trafalgar.
- Jiménez Hernández, L., & Jinete Márquez, H. A. (2023). Propuesta metodológica para la optimización de procesos de autoevaluación de estudiantes en educación superior en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/paper.2976>
- Jiménez, L. A. (2009). *La ejecución y el control en la solución de problemas empleando métodos heurísticos y situaciones contextualizadas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Londoño-Giraldo, E. P. (2013). Diseño Instruccional para programas por competencias. En A. A. Sánchez Upegui (Ed.), *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte* Fundación Universitaria (pp. 59-78). Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu>

[co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/disenio-instruccional-UCN-pdf.pdf](https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/03/disenio-instruccional-UCN-pdf.pdf)

- Londoño-Giraldo, E. P., Gutiérrez, A. D., & Ahumada de la Rosa, V. (2020). La enseñanza para la comprensión, un enfoque pedagógico basado en competencias. En A. Guzmán Rincón, & C. A. Puerta Gil (Comps.), *Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas* (pp. 87-95). Corporación Universitaria de Asturias – Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://content.ucn.edu.co/wp-media-folder-fundacion-universitaria-catolica-del-norte/wp-content/uploads/2022/01/Nuevas-realidades-de-las-ciencias-sociales-econo%CC%81micas-y-administrativas.pdf>
- Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., & Vélez-Holguín, R. M. (2023, mayo-agosto). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones pedagógicas en educación universitaria virtual. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (69), 276-305. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11>
- López, D. (2022). *Capacitación docente en articulación de la evaluación con el enfoque pedagógico para la comprensión y resultados de aprendizaje*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Perkins, D. (1998). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 20-25). Paidós. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf
- Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C. E.; & Londoño Giraldo, E. (2009). *Situación actual de la investigación y práctica discursiva sobre la evaluación del aprendizaje en e-learning en la educación superior*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Roldán López, N. D. (2018). *Implicaciones y mediación del contexto real o concreto en la emergencia de aprendizajes con sentido y situados en aprendientes de educación superior, desde la praxis del/la coaprendiente* [Tesis de doctorado, Universidad de La Salle, San José, Costa Rica].
- Tomlinson, C. A., & Mc Tighe, J. (2007). *Integrando-Comprensión por diseño+enseñanza basada en la diferenciación*. Paidós.
- Unger, Ch., & Wilson, D. (1997). *¿Cuál es la gran idea? Pequeños aprendices grandes comprensiones*. Ministerio de Educación Nacional.
- Vélez-Caicedo, A. C., & Vélez-Montoya, A. (2013). *Creatividad e inventiva. Retos del siglo XXI*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Yepes Pérez, L. M., & Pérez Patiño, C. D. J. (2005, septiembre-diciembre). Enfoque pedagógico de la Fundación Universitaria Católica del Norte, FUCN. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (16). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220418002>

Glosario

Creatividad: en virtualidad este concepto tiene estrecha relación con la habilidad de los docentes de promover la curiosidad entre sus aprendientes como estrategia, mediación y práctica hacia el aprendizaje. La creatividad es un concepto polisémico en su definición, según Vélez-Caicedo y Vélez-Montoya (2013); sin embargo, en el tratamiento de este tema son notables los siguientes elementos comunes: (i) creatividad como colaboración grupal que lleva al descubrimiento; (ii) observación sagaz para crear; (iii) formular preguntas y buscar soluciones; (iv) creatividad como anticipación y compromiso con la idea creativa; (v) combinación de elementos, depuración de elementos considerados estériles; (vi) elaboración predictiva por analogía hasta llegar a un patrón; (vii) dar lugar, creer en la curiosidad. La creatividad también está asociado a la imaginación, a la capacidad de transformar algo con imaginación, por sencillo que sea; todos los seres humanos potencialmente somos creativos, no es solo una condición de genios. La creatividad se debe unificar con los procesos cognitivos porque ambos son necesarios para el proyecto de creación del hombre (Vigotsky, 1979). [volver al texto]

Conocimiento: cuando el ser humano adquiere conocimiento sobre un tema específico da cuenta de la facultad para comprender la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. En este sentido, el conocimiento, hablando de comprensión, implica no solo la parte cognitiva, sino también la interpretación y aplicación de los conceptos para la solución de problemas. Por eso, se reitera que la esencia de la oferta formativa, de la Fundación Universitaria Católica del Norte, es educación en el contexto o entorno de los estudiantes. [volver al texto]

Pensamiento didáctico [del docente]: en educación virtual y AVA, como concibe este concepto la Fundación Universitaria Católica del Norte, se refiere a la actualización de creencias, conocimientos, prácticas y hábitos de los docentes a las

peculiaridades de la docencia en la modalidad educación superior virtual, donde median técnicas, medios y canales tecnológicas (Yepes Pérez & Pérez Patiño, 2005).

Este pensamiento tiene que ver con la suma compleja entre conocimientos, creencias, habilidades y valores en los docentes, que inciden en su docencia o enseñabilidad. Por tanto, es un proceso mental que los docentes accionan desde su práctica pedagógica, que se complejiza cuando involucra TIC y/o AVA, porque lo reta a imaginar y proponer creativas estrategias, recursos y actividades. [volver al texto]

Proyecto educativo de programa (PEP): es un plan de acción referente al horizonte de un programa académico, que contiene fundamentos, propósitos, principios, estrategias y lineamientos que, al desarrollarse, dinamizan y actualizan el proceso formativo, al tiempo que añade calidad. [volver al texto]

Con razón, en la Fundación Universitaria Católica del Norte, se expresa que esta modalidad educación superior virtual es educación sin distancias. Esto se debe, entre otras razones, a que es la universidad la que llega hasta donde se hallan los estudiantes, gracias a las tecnologías de información y las comunicaciones (TIC), que conectan personas.

::-----::

En el contexto de la Fundación Universitaria Católica del Norte toda mediación pedagógica desarrolla y dinamiza el enfoque pedagogía para la comprensión, en términos de logro de aprendizajes con sentido en quienes aprenden en los distintos campos de conocimientos y disciplinas. En concreto, la mediación pedagógica es pedagogía en acción para facilitar la comprensión y práctica del mencionado enfoque característico de la Institución.

::-----::

Como docentes de la Fundación Universitaria Católica del Norte nos hemos preguntado alguna vez: ¿Cuál es el concepto de retroalimentación del aprendizaje presente en el Proyecto Institucional y Pedagógico?, ¿Cómo se lleva a la práctica esa retroalimentación a partir de la responsabilidad de los docentes?, ¿Qué entienden los docentes por retroalimentación en educación virtual?