



EXPERIENCIAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA MODALIDAD BLENDED LEARNING PARA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Teaching Strategies Experiences in the Blended Learning Method for Adult Education

MARTÍN GABRIEL DE LOS HEROS RONDENIL

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, México

KEY WORDS

*Blended learning
Adult education
Teaching strategies
Pedagogical strategies
Web 2.0*

ABSTRACT

Taking up the theoretical framework of adult education in the document, we analyze experiences of didactic strategies for adult population developed in a blended learning mode and implemented in Courses, Diplomas and Speciality since 2003 in the FLACSO headquarters Mexico. Collaborative work; critical thinking; Autonomous Learning; situated work; changing roles; they are pedagogical strategies incorporated in the B-Learning options. As in any educational process, the technological changes, the new learning approaches, the labor market requirements, represent challenges for adults and for this modality, whose resources and contents must be flexibles to adapt quickly to new didactic proposals.

PALABRAS CLAVE

*Semi-presencial
Educación de adultos
Estrategias didácticas
Estrategias pedagógicas
Web 2.0*

RESUMEN

En el documento retomando marcos teóricos de educación de adultos, se analizan experiencias de estrategias didácticas para población adulta desarrolladas en modalidad blended learning e implementados en Cursos, Diplomados y Especialidad desde el año 2003 en la FLACSO sede México. Trabajo colaborativo; pensamiento crítico; aprendizaje autónomo; trabajo situado; cambio de roles; son estrategias pedagógicas incorporadas en las opciones B-Learning. Como en todo proceso educativo, los cambios tecnológicos, los nuevos enfoques de aprendizaje, los requerimientos del mercado laboral, representan retos para los adultos y para esta modalidad, cuyos recursos y contenidos debe ser flexibles para adecuarse rápidamente a nuevas propuestas didácticas.

Introducción

Las innovaciones dinámicas que se producen en el sector laboral, demandan la formación continua de los trabajadores para seguir actualizados y poder participar activamente en estos nuevos contextos. En ese sentido, la formación de personas adultas que trabajan, requieren opciones de formación que vaya acorde con sus necesidades de tiempo que disponen, del ámbito (lugar) en la cual labora y con los costos, surgiendo como opción que cubre estas necesidades, la modalidad *blended-learning*, que viene registrando incrementos significativos en su implementación en estos últimos años.

El crecimiento como opción de formación del *B-learning* ha sido posible por el desarrollo de la web 2.0 y los recursos tecnológicos que permiten alta interactividad entre el alumno con su tutor o entre alumnos, así como la socialización a través aplicaciones de redes sociales, que han dinamizado la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante esta incorporación, tenemos presente que las TIC en la educación es un medio y no el fin en el proceso educativo, que lo importante es el sustento pedagógico, la metodología, la orientación de estrategias y técnicas de enseñanza, los criterios de desempeño, las metas o productos a alcanzar y, en el caso de población adulta, recuperar la experiencia de los participantes en el proceso formativo.

En el documento se analiza las experiencias de estrategias didácticas de dos opciones de formación a población adulta, la Especialidad en Política y Gestión Educativa (EPyGE)¹ en el periodo 2003-2017 y dirigida en las primeras generaciones a funcionarios de los servicios estatales de educación y el Curso Gestión Educativa (2016)² dirigido a Directores de escuelas de Educación Básica que laboran en la Ciudad de México. En la EPyGE se puede ver la evolución de la Web 1.0 a la 2.0 que condicionó el uso de recursos tecnológicos en las primeras generaciones de la Especialidad. En el Curso Gestión Educativa se puede observar la incorporación de estrategias didácticas, actividades de enseñanza, interacción alumno-tutor y alumno-alumno, que buscan fortalecer competencias “blandas” y el uso de los nuevos recursos tecnológicos que brinda la Web 2.0.

En los primeros apartados se revisa marcos conceptuales y teóricos de la modalidad *blended*

learning, educación de adultos, aprendizaje de adultos y estrategias didácticas, que nos ayuda a contextualizar ambas propuestas de formación. En el desarrollo del documento se describe y analiza las estrategias didácticas y los recursos tecnológicos utilizados en la EPyGE durante la web 1.0 y en la web 2.0, así como para el Curso Gestión Educativa. Los resultados muestran que la modalidad *B-learning* aún registra debilidades por el uso mismo de una plataforma, por el perfil de la población que participa que no cuenta con experiencia en este tipo de formación, así como el perfil de los tutores, encargados de interactuar con los alumnos. Asimismo, los recursos, espacios que brinda la tecnología (foros), abre la posibilidad de potenciar competencias “blandas” de los directores de escuela, incorporando más actividades colaborativas. Finalmente se presentan las conclusiones.

1. Marco conceptual y teórico

1.1. Modalidad *B-learning*

La modalidad *blended learning*, también denominada “semipresencial”, “combinado”, “hibrido” (Marsh, 2003), surge a inicios del siglo XX y es posterior al *e-learning*, incluso, se menciona que se origina como solución a los problemas de la opción de formación virtual (Bartolomé, 2004). En esta modalidad para la formación, la opción virtual (*on line*) se combina, fusiona o integra con actividades presenciales (*face to face*).

Las principales características del *b-learning* son la flexibilidad en tiempo, espacio, contenidos (los dos primeros rasgos se alinean con las necesidades de trabajadores que estudian o buscan continuar formándose). Otro elemento distintivo es la disminución del costo de la formación en esta modalidad por la combinación de adaptaciones entre actividades presenciales y usos de recursos tecnológicos, en la cual la construcción del conocimiento se realiza a través de sesiones presenciales y en línea. Ello implica elaborar diversas estrategias, actividades y utilizar recursos tecnológicos para la enseñanza en ambas modalidades, entre ellos, conferencia, talleres, auto-estudio, foros, controles de lectura, tutoría, trabajo colaborativo, evaluación (Marsh, 2003).

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) hicieron posible el surgimiento y posterior desarrollo de esta modalidad, que tiene implicaciones en la formación continua, formación profesional, formación a lo largo de la vida y en los sistemas educativos escolarizados. La modalidad *b-learning* permite desarrollar entre otros, el modelo constructivista, el modelo basado en competencias, el cognitivismo, el descubrimiento guiado, etc. En esta modalidad se potencia la habilidad de los

¹ El autor participó en el diseño de la primera generación de la EPyGE elaborando el Programa de Estudios y fue el primer coordinador Académico de la Especialidad. Actualmente participa como tutor de la XIV generación.

² El Autor elaboró la propuesta del Curso, la metodología, actividades y estrategias de enseñanza; así como los contenidos, guías de estudio y contenidos de las presentaciones del taller y fungió como Coordinador Académico.

alumnos para aprender en ambientes interconectados, de alta interacción y colaborativo.

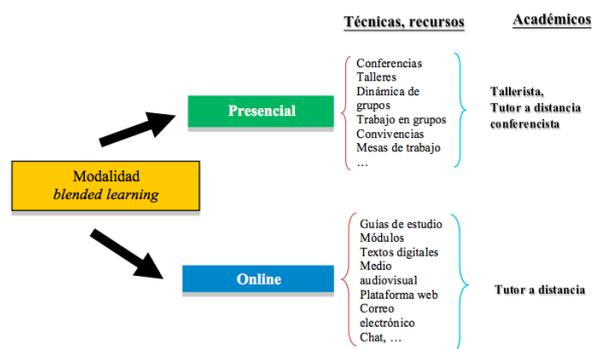
Actualmente no existe consenso sobre la definición de *blended learning* o acepciones similares. Los conceptos recuperados de la revisión de literatura son los siguientes: unión de dos modelos, el de aprendizaje presencial tradicional (cara a cara) y aprendizaje distribuido con apoyo de las tecnologías de información y comunicación (Graham, 2006). “La definición más sencilla y también la más precisa lo describe como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Bartolomé, 2004:9). “algunos de los componentes más esenciales en procesos de formación a través de la modalidad mixta, traduciéndose en la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, donde se combinan espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos” (Cabero & Llorente, 2009:4). “Una solución que combina varios métodos, como software de colaboración, cursos basados en web, prácticas de gestión del conocimiento. Aprendizaje basado en la competencia que combina herramientas de apoyo al rendimiento con la gestión del conocimiento, recursos y tutoría para desarrollar competencias en el lugar de trabajo” (Valiathan, 2002:1). “Es la combinación efectiva de diferentes modos de enseñanza y modelos de enseñanza. Es la combinación eficaz de diferentes modos de impartición, modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje” (Procter, 2003:3).

Los elementos comunes a las definiciones de *b-learning* revisadas son la combinación de actividades presenciales y virtuales, éstas últimas apoyadas en los recursos de las TIC, que ayudan a implementar el modelo constructivista de enseñanza, facilitan desarrollar estrategias colaborativas, fortalecen habilidades, competencias, entre otros. Por su flexibilidad en tiempo y espacio permite incorporar a personas que trabajan y quieren seguir formándose.

Estas características de la modalidad fueron las que determinaron su selección para utilizarse en la EPYGE en el año 2003, formación dirigida a funcionarios públicos de los sistemas educativos estatales de México (Convenio SEP-FLACSO), que no podían asistir de manera presencial a continuar formándose por el escaso tiempo que disponían y por la ubicación donde se encontraban laborando (tiempo y espacio). Asimismo, la conformación de la matrícula nos reveló que se trataba de población adulta, con promedio cercano a los 50 años de edad (primera promoción de la EPYGE).

El esquema de la modalidad blended learning de la EPYGE para el año 2008 se puede apreciar en la figura 1.

Figura 1. EPYGE: contenidos, técnicas, recursos y actores, 2008



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de la EPYGE, 2008.

1.2. Educación y teoría de educación de adultos

Existe una vasta literatura sobre educación de adultos, desde experiencias con evidencia empírica, teorías, modelos, metodologías utilizadas en la formación, etc. Sin embargo, no existen acuerdos sobre su definición, es lo que más resalta, la "falta de consenso sobre una única definición" (OCDE, 2005: 42). Múltiples factores explican esta indefinición, entre ellas, las diferentes "formas y escenarios en que se desarrolla el aprendizaje de los adultos" (OCDE, 2005:46), los diversos proveedores de formación de adultos (escuelas, universidades, empresas, organizaciones), así como la dificultad para definir quién es un alumno adulto.

En trabajos anteriores sobre educación de adultos, se ha considerado que la definición de educación de adultos que mejor engloba este proceso y a los casos revisados, es la presentada por la UNESCO en la Conferencia General de Nairobi (1976) y dice:

Todos los procesos educativos organizados, cualquiera que sea su contenido, nivel y método, ya sean formales e informales y ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial, en escuelas, institutos y Universidades, así como un aprendizaje mediante el cual, las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus capacidades, amplían sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o toman nuevas direcciones y obran cambios en sus actitudes o comportamiento, en la doble perspectiva del desarrollo personal pleno y de la participación en un desarrollo social, económico y cultural independiente y equilibrado. (UNESCO, 1976).

La EPYGE y el Curso de Gestión Educativa forman parte de la "formación continua", "educación permanente" (abarcan todas las dimensiones de la vida, de las ramas del saber, de los conocimientos prácticos, las posibilidades de

formación, incluso fuera del sistema educativo, UNESCO, 1976), a lo "largo de la vida" de funcionarios estatales de la secretaría de educación y de directivos escolares de las escuelas. Tienen entre sus objetivos, fortalecer capacidades de gestión de estas figuras. En este sentido, se trata de alumnos que buscan mejorar ciertos aspectos de su trabajo y que esperan lograrlo a través de la profesionalización que brinda la Especialidad o el curso. Es necesario remarcar que esta población no busca la formación por la formación, busca que lo aprendido sea en el mejor de los casos, de aplicación directa, inmediata. Por ello, el diseño de la opción de formación se basó en estrategias didácticas eminentemente prácticas, aplicadas; y que las actividades buscaron fortalecer competencias "blandas", principalmente.

En la revisión sobre teorías de educación de adultos, resalta la Andragogía (Knowles, 1970), considerada como la teoría general de la educación de adultos. A pesar de esa denominación, ha sido muy cuestionada en años recientes. Asimismo, persiste la discusión entre pedagogía (educación para los niños) y la andragogía (educación para los adultos), al respecto se señala que esta controversia "es un punto de partida para clarificar y ampliar el complejo concepto educación de adultos" (Leon McKenzie, 1977: 225).

En el marco de la controversia de como formar a los adultos, emerge un modelo denominado *heutagogy*. Este modelo propugna el aprendizaje auto-determinado, auto-dirigido, es decir, el alumno es el actor central, es quién determina qué y cómo aprender y, se relaciona a las necesidades de los alumnos del presente siglo, en la cual, los aprendizajes son flexibles y se realizan en entornos organizacionales modernos. También incluyen temas de capacidad de acción, procesos de reflexión, análisis ambiental, valoración de la experiencia y la interacción. Además, se sustenta en una perspectiva prospectiva, anticiparse a los problemas (proactivo), más que en la resolución de los mismos (correctivo).

El modelo *heutagogy* es de especial interés para la educación a distancia, porque comparte algunas características claves, la autonomía del alumno y el aprendizaje autodeterminado, en que el estudiante refleja lo que aprende y como aprende, desarrollando competencias y capacidades para aprender; comparten el mismo público, estudiantes adultos. La web 2.0 también es el elemento que ayuda a implementar el modelo, al utilizar medios sociales que complementan o apoyan la enseñanza y el aprendizaje (Anderson, 2010; wheeler, 2011).

1.3. Aprendizaje de los adultos

La preocupación sobre la educación de adultos se ha venido reflejando en las distintas conferencias de la UNESCO sobre el tema, si bien es cierto que ha ido

cambiado objetivos, prioridades temáticas, métodos y técnicas para lograr formar a los adultos desde 1949 hasta el año 2000. El balance que se puede hacer es que se requieren procesos permanentes de aprendizaje de los adultos, para que logren una adaptación al mundo que los rodea, tengan una participación activa y participativa en la sociedad. Para ello, los adultos deben participar en la identificación de los programas y en la planificación de las actividades, lo que se busca es que asuman responsabilidades en su propia formación (UNESCO, 1985:26). Es en la CONFITEA V (Hamburgo, 1997), donde se avizoraron la utilización de las nuevas tecnologías, considerándola como un instrumento, como recurso para su propia formación, misma que se materializa en Dakar (2000), donde se recupera el concepto de educación de calidad, sugiriendo la elaboración de enfoques de aprendizaje múltiples, flexibles e innovadores.

Cuando hablamos de la formación de adultos, tenemos presente que estas personas cuentan con aprendizajes, conocimientos adquiridos, vía formación o trayectoria educativa o por la propia experiencia laboral y de su vida personal. El adulto, sigue aprendiendo de su propia experiencia, vivencia; observando, imitando, improvisando, siguiendo procedimientos descritos o realizados con anterioridad. En ese sentido, la formación tendrá aceptación por parte del adulto cuando se alinea a los intereses, motivaciones y expectativas que tenga o que requiera para mejorar su desempeño laboral, su curiosidad o la resolución de problemas personales o familiares. La utilidad del aprendizaje es otro factor que consideran para su formación, así como la recuperación de su experiencia, fomentar su participación en las actividades de enseñanza y entrar a una dinámica de evaluación y retroalimentación continua.

Siguiendo los requerimientos en los procesos de aprendizaje de los adultos (Blake, 1997), podemos mencionar entre otros, propuestas donde participen activamente, compartiendo su experiencia; propuestas que tengan aplicación en su vida personal, su trabajo o su desarrollo personal; alto compromiso de los docentes realizando seguimiento de sus aprendizajes, así como alta interacción con los alumnos; espacios de socialización de experiencias (gestión del conocimiento tácito).

La modalidad *b-learning* facilita implementar estrategias didácticas ligadas al modelo de competencias, lo que se busca es conocer el desempeño de los adultos, recuperando los saberes para afrontar y resolver situaciones diversas en la vida laboral, social y personal. La competencia es observable sea en conducta, en acciones, es el hacer, recuperando el saber y se pone en evidencia cuando se actúa. En resumen, las competencias son observables, medibles y demostrables. Para ello se

deben definir los criterios de desempeño, las conductas observables y los resultados o metas a alcanzar.

La educación de adultos implica complejidad y relaciones entre múltiples factores. El aprendizaje de los alumnos adultos no está exento de interferencias porque no solo se dedican a estudiar, tienen diversas responsabilidades, diferentes fuentes de problemas y que buscan dar solución con la formación. Por ello, el diseño de formación debe crear oportunidades que ayuden a los alumnos a desarrollar su potencial, sus capacidades, saberes y competencias personales. Asimismo, es importante brindarles técnicas de resolución de problemas más que estudios teóricos de temas; se requiere incorporar métodos interdisciplinarios antes que aprendizaje por disciplinas; requieren aprendizajes complejos, insertos en el continuo de espacio, tiempo y experiencia. En suma, en la formación de adultos debe prevalecer estrategias de enseñanza, prácticas, aplicadas, de acuerdo a sus necesidades, que recupere saberes previos, antes que conocimientos teóricos.

1.4. Estrategias didácticas

Existen diversas definiciones para estrategias didácticas, desde aquellos que desglosan las palabras estrategia (conjunto articulado de acciones que permite obtener resultados; lleva implícito el planteamiento de una meta) y didáctica (actividades, prácticas pedagógicas), hasta conceptos que engloba a métodos, medios y técnicas que proporciona mayor flexibilidad y utilidad en relación al tratamiento de las TIC en el proceso didáctico (Colom, Salinas y Sureda, 1988).

En otra definición, se plantea que en las estrategias didácticas están contempladas las estrategias de aprendizaje (procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas) y las estrategias de enseñanza (todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información) (Díaz y Hernández, 1999).

Las estrategias didácticas se vinculan a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el cual el docente selecciona recursos, técnicas, actividades, determina acciones, procedimientos que puede utilizar con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, implica toma de decisiones por parte del docente, con relación a métodos, técnicas y actividades que le permitan alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

En estas y otras definiciones sobre el tema, destacan aspectos comunes: son procedimientos organizados, formalizados; pueden incluir varias

técnicas, actividades; el propósito es el aprendizaje o la solución de problemas; son flexibles; etc.

Existen diversos tipos y características de estrategias didácticas, formas de clasificarla, una de ellas contempla las siguientes categorías con sus respectivas técnicas:

1. Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza: técnicas como “recuperación de información y recursos a través de la Internet, trabajo individual con materiales interactivos (laboratorio, simulaciones, experimentación, creación de modelos), contratos de aprendizaje, prácticas, el aprendiz, técnicas centradas en el pensamiento crítico o en la creatividad (Delgado & Solano, 2009: 5)
2. Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración: en ejemplos de técnicas se menciona la exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría pública, tablón de anuncios y exposiciones (Delgado & Solano, 2009: 7).
3. Estrategias centradas en el trabajo colaborativo: entre las principales técnicas que favorecen el trabajo colaborativo tenemos al trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votación, valoración de decisiones, debate y foro, subgrupos de discusión, controversia estructurada, grupos de investigación, juegos de rol, estudio de casos y trabajo por proyectos (Delgado & Solano, 2009: 9).

2. Experiencias y resultados

2.1. Estrategias didácticas de la web 1.0 a la web 2.0

La experiencia de formación a adultos en opciones b-learning comprende el periodo 2003-2016 en el caso de la EPyGE (duración de 9 meses) y del 2016 en el caso del Curso de Gestión Educativa (9 semanas). Las metas de la Especialidad eran la elaboración de al menos 28 reportes de lectura (trabajo y calificación individual) y la elaboración del Proyecto de Intervención Estatal (trabajo colaborativo y calificación por equipo). En el caso del Curso, el producto era la elaboración o fortalecimiento del documento “Ruta de Mejora” de la escuela (trabajo individual respecto al curso, pero colaborativo respecto a la escuela) y los tres reportes de lectura (trabajo colaborativo, con calificación individual y colectiva).

EPyGE Periodo 2003-2007³

Entre los objetivos generales de la Especialidad se puede mencionar:

Formar a los funcionarios y equipos técnicos de los mandos superiores de las administraciones estatales como especialistas en política y gestión educativa, para que coadyuven al fortalecimiento de la gestión de los sistemas educativos estatales.

Ampliar y consolidar la formación de los funcionarios educativos para la elaboración de diagnósticos, el diseño de ofertas innovadoras y la elaboración de proyectos de innovación en el marco de los procesos de la política y la gestión educativas (Programa Académico de la EPyGE, 2003: 6).

En los antecedentes de la Especialidad se hizo énfasis en atender la “diversidad de los perfiles”, “reconocer el acervo de experiencia y conocimientos”, “buscar soluciones a problemas que los propios participantes identifiquen como prioritarios”; que sea un “programa de formación, investigación y acción” (Programa Académico de la EPyGE, 2003:4). Si bien es cierto que no se menciona la educación de adultos como marco de referencia, sí estaba contemplado apoyarse en la experiencia y los conocimientos acumulados de los participantes, que es uno de los rasgos de la formación para esta población.

En los primeros años, los recursos tecnológicos para la formación eran escasos, predominaba la primera generación de *web 1.0* que en general era “una página sin interacción con el usuario” (Hassan; 2011:5). Era una plataforma para cargar datos, contenidos (*web* de los datos) para que los usuarios lo leyeran y ahí terminaba la comunicación. Cumplía una función netamente divulgativa cuyo contenido estaba basado en textos. En esta etapa destacan las empresas Microsoft y AOL, que dominaron el mercado de la *web* donde todo era exclusivo de una marca y controlado (Briggs, 2007).

Esa situación condicionó las estrategias didácticas de la modalidad *B-learning* en la EPyGE, utilizando como estrategia de enseñanza a distancia, los controles de lectura, basados en textos digitalizados que se “cargaban” al portal (entre 2003 y 2004 fue un portal construido - “programado”- ex-profeso para la EPyGE) de la Especialidad. El tutor revisaba los textos elaborados por los alumnos, realizaba comentarios, críticas, sugerencias y asignaba calificación de la actividad. En casos que el trabajo de control de lectura no alcanzara una calificación aprobatoria, era retornado al alumno para que mejorara la elaboración y vuelva a reenviarlo. Entre ambos procesos, dado el calendario de actividades y

revisión del trabajo podía transcurrir dos semanas, ocasionando que muchas veces, la retroalimentación llegará de manera desfasada porque ya se había empezado a elaborar otro control de lectura con una temática diferente.

Tabla 1. EPyGE: organización de actividades, responsables y productos por modalidad, 2003.

Modalidad	Actividades	Figura académica	Productos
Presencial	Conferencia, clase, seminario (vinculado a temas del reporte de lectura), taller (apoyo para el proyecto de intervención).	Conferencista, Tallerista, tutor a distancia, tutor presencial.	Proyecto de intervención (avances cada dos meses, sustentación y documento final).
A distancia	Análisis de texto, elaboración del reporte de lectura, retroalimentación del tutor a distancia.	Tutor a distancia	Reportes de lectura con periodicidad semanal.

Fuente: Elaboración propia con base en el Programa de estudios de la EPyGE 2003.

La organización de la Especialidad contempló una figura docente llamada “Tutor presencial” que era el docente que apoyaba directamente en los estados a los funcionarios en el trabajo grupal denominado “proyecto de intervención estatal”. En las tres primeras generaciones del posgrado, se atendieron a funcionarios provenientes de 10 estados del país y cada grupo estatal estaba conformado en promedio por 10 participantes. La estructura de la matrícula determinó el acompañamiento del tutor presencial en cada estado.

Las condiciones mencionadas nos llevan a sostener que en estas primeras etapas de la EPyGE la interacción fue asincrónica, estática, rutinaria y unidireccional, toda vez, que era un mismo tipo de actividad que se repetía semana a semana (aunque con diferente tema), que no existía interacción entre pares o con los materiales y la comunicación con los tutores tenía un desfase de por lo menos, una semana. Si bien es cierto que se incorporó salas de chat al portal, en muy pocos casos fue usado de manera sincrónica. Lo mismo ocurrió con actividades de foros, donde la participación fue muy baja y no se recuperó los aportes, opiniones de los participantes de esta actividad en documentos que sintetizara conocimientos, información, experiencias o que fueran evaluados, lo que desmotivó aún más la participación en los foros.

Uno de los productos diseñados en la Especialidad el “Proyecto de Intervención Estatal” cuya construcción se realizó de manera colaborativa entre los integrantes de los equipos estatales, en varios casos, fue implementados en la política educativa del estado. Fueron los casos de proyectos

³ La separación de los periodos de la EPyGE se vincula aparición de la Web 2.0, la composición de la matrícula, la finalización del convenio con la SEP y el tipo de convocatoria.

relacionados a la mejora del trabajo del Supervisor Escolar, la ampliación de la cobertura en educación básica, entre otros.

EPyGE Periodo 2008-2013

En esta etapa ya se contaba con la aplicación Moodle⁴ en sus primeras versiones y la *web 2.0* que es la segunda generación de la web que contiene aplicaciones interactivas en línea que los usuarios pueden utilizar para crear, mejorar contenidos según sus necesidades, compartir información, comunicarse con otros usuarios (Briggs, 2007; Köse, 2010). Este tipo de web permite a los usuarios comentar, agregar contenido original por sí mismos, usar etiquetas para catalogar el contenido que elaboran o encuentran. Un ejemplo de esta versión es *Youtube*, donde los usuarios pueden escoger contenidos entre los “más recientes de tu historial”, los “mejores calificados”, los “más vistos”, etc.

A esta web también se le denomina “la red social” porque incorpora blogs, wikis, foros, redes sociales, que permite la interacción entre usuarios. El objetivo de la web 2.0 es compartir el conocimiento. A través del diseño se puede implementar el modelo constructivista, estrategias de trabajo colaborativo, interacción sincrónica, participación en foros, elaboración de productos en wiki, blogs, etc.

En este periodo desaparece la figura del tutor presencial porque cambió la composición de la matrícula por estado (entre 3 a 5 integrantes) y comienzan a ingresar por convocatoria abierta. No existió grandes cambios en las estrategias de enseñanza, en el uso de otros recursos tecnológicos que provee la web 2.0, excepto el video que en varias actividades *online* reemplazó a los textos digitales. Se incrementó la interacción sincrónica entre tutor-alumno y entre alumnos (participación en foros) con el chat, correo interno, mensajes internos de la plataforma *moodle*.

En las reuniones presenciales continuaron las clases y las conferencias magistrales, siendo las actividades prioritarias para proveer información, conocimientos, experiencias de aplicación de temas de política o de gestión educativa a los participantes. Los talleres se vinculan directamente con la construcción del proyecto de intervención.

Los productos de la Especialidad, tanto los reportes de lectura y el proyecto de intervención, fueron elaborados de manera individual (ver tabla 2).

EPyGE Periodo 2014 a la actualidad

Es en este periodo que comienza a integrarse diversos recursos tecnológicos de la *Web 2.0*, en la plataforma de la Especialidad, es el caso de la *wiki* y

del *whatsapp*. Asimismo, se recupera el trabajo colaborativo para la estrategia didáctica tanto en actividades de reportes de lectura como en el trabajo de intervención (ver tabla 2).

Tabla 2. EPyGE: aplicación de las estrategias didácticas según periodo, 2003-2017

Periodo	Estrategias didácticas
2003-2007	<ul style="list-style-type: none"> v. Actividad individual (preguntas conceptuales, descriptivas, vinculación con experiencia laboral, elaboración de reporte de lectura). Apoyo de tutor a distancia. Semanal. v. Análisis de texto. v. Uso de plataforma para enviar trabajo, preguntas, recibir retroalimentación. v. Participación en 2 foros (actividad no evaluada) v. Tutorías o consultas. p. Actividad grupal (guía, elaboración del proyecto estatal de intervención). Apoyo de tutor presencial y a distancia. Periodicidad mensual. p. Conferencias, clases, taller (en 4 sesiones de actividad presencial). p. Interacción alumno-tutor a distancia en 4 sesiones de actividad presencial. p. Interacción alumno-tutor presencial (cada mes).
2008-2013	<p>Similar al periodo 2003 - 2007 (excepto actividades con tutor presencial porque desapareció esa figura y la actividad colaborativa), además incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> v. Participación en foros (actividad evaluada) v. Análisis de videos y elaboración de reporte de lectura. v. Comunicación sincrónica con chat, correo y mensaje interno de la plataforma.
2014-2017	<p>similar al periodo 2008 - 2013 e incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> v. Preguntas para fortalecer pensamiento reflexivo, crítico, posicionamiento. v. Mapa conceptual, mental, línea de tiempo. v. Participación en varios foros evaluados. v. Elaboración del reporte de lectura en video, audio, además de texto escrito. v. Trabajo colaborativo en la elaboración de reportes. v. Trabajo colaborativo en la elaboración de ensayo científico, <i>policy paper</i> o proyecto de intervención. p. Talleres mediante trabajo colaborativo.

p=presencial; v=virtual.

Fuente: Elaboración propia con base a los programas de estudio de la EPyGE de varios años.

Se utilizan nuevos recursos y estrategias para el trabajo online, entre ellos, línea de tiempo, mapa conceptual, mapa mental, foro. También se incorpora la elaboración de tres ensayos al finalizar las primeras unidades.

El trabajo final cambió, surgen nuevas propuestas de elaboración, el ensayo científico, el *policy paper*, además del proyecto de intervención. En las actividades presenciales, se incrementaron los talleres aplicados, desarrollados mediante trabajo colaborativo y vinculados con el trabajo final de los alumnos. Las actividades presenciales se transmiten en tiempo real y pueden acceder los

⁴ Revisado en: [https://docs.moodle.org/all/es/19/Caracter%C3%ADsticas_\(1.9\)](https://docs.moodle.org/all/es/19/Caracter%C3%ADsticas_(1.9))

alumnos que por diversos motivos no asistían a la actividad presencial.

Ha cambiando las preguntas para la elaboración de los reportes de lectura. En las primeras generaciones se buscaba que el alumno rescatara conceptos, teorías, propuestas del autor, así como una vinculación de los temas con las experiencias de los participantes. En este periodo se incluyen preguntas que buscan la reflexión, el pensamiento crítico, la posición o solución sobre determinado problema o propuesta que realizan los autores de los textos o del video analizado.

Esta experiencia ha sido posible por la colaboración de los tutores como articuladores entre las actividades a distancia y las presenciales, contando para ello, con una serie de recursos, como las guías para la elaboración del trabajo final, el programa de la Especialidad, las preguntas para los reportes de lectura, la bibliografía adicional, los videos, los instrumentos para realizar mapas conceptuales, línea de tiempo, la incorporación de la wiki en la plataforma, los espacios de foros, los medios de comunicación como los mensajes y correos internos del portal.

Como se observa en la tabla 2, falta incorporar otros recursos que brinda la web 2.0 (incluso de la Web 3.0, denominada “web de la nube”, porque aprovecha la nube para prestar servicio al usuario), como los blogs, wiki, *flipped classroom*, Problem based learning, youtube. Asimismo, ampliar las opciones de construcción de los productos de la Especialidad dando cabida a las diferencias en inteligencia, habilidades, estilos de aprendizaje de los alumnos. Es decir, personalizar la enseñanza, recuperando conceptos de educación y aprendizaje de adultos, la clase inversa, el aprendizaje autónomo, el fortalecimiento de competencias blandas como el trabajo en equipo, el liderazgo, las habilidades de comunicación, así como competencias técnicas.

En el trabajo del 2017 (De Los Heros, 2017), se planteó una propuesta para la EPYGE para el mediano plazo. Entre los principales cambios se mencionó los siguientes: para la modalidad online, incorporar el enfoque de *flipped classroom*, la elaboración de blogs, el uso de los foros para la construcción de productos colaborativos. En la modalidad presencial, la disminución gradual de las conferencias magistrales por actividades de debate, grupos de discusión, reflexión, análisis de casos, que lleven a la construcción de un producto (competencias blandas y técnicas), como reporte de lectura, ensayo, que sea fruto de esas actividades. Asimismo, ampliar las formas de presentación de los trabajos, tanto de los reportes de lectura o el trabajo final, en textos escritos, en audio, video, etc.

Estrategias didácticas en el Curso Gestión Educativa

Con la experiencia acumulada en la EPYGE, los recursos que proporciona la WEB 2.0 y el acercamiento a investigaciones sobre educación de adultos en los últimos años, en la elaboración del diseño del Curso Gestión Educativa (CGE) fueron tomados en cuenta y se incluyó marcos de referencia de formación de competencias, aprendizaje situado, uso de información de evaluación.

El aprendizaje situado recupera principios de las teorías constructivista y del aprendizaje significativo. Los rasgos fundamentales del enfoque es que los estudiantes están más dispuestos a aprender cuando participan activamente en la experiencia de aprendizaje. En este tipo de aprendizaje situado se crea significado a partir de las actividades reales de la vida diaria (Stein, 1998). Implica involucrar a los estudiantes en actividades de cooperación, en acciones de situaciones cotidianas. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el enfoque son: método de casos, centrado en la solución de problemas reales, prácticas situadas, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, mediados por nuevas TIC. El elemento central del aprendizaje situado es el aprendizaje colaborativo. No se trata que trabajen juntos en grupo, sino que cooperen para alcanzar una meta (Díaz Barriga, 2006).

En los temas de Competencias blandas (habilidades sociales como proactividad, iniciativa, predisposición a aprender, trabajo en equipo, adaptabilidad, creatividad, manejo de conflictos, emprendimiento, pensamiento crítico, liderazgo, entre otros.) y duras (destrezas técnicas, matemáticas, estadística, dominio de idioma extranjero, procedimientos, manejo de información, entre otros) en el diseño del CGE se incorporó estrategias y técnicas didácticas que fortalecieran esas competencias, utilizando recursos tecnológicos.

En el tema de uso de información de resultados educativos, la técnica fue el uso de excel, como procesador de datos, recopilación de información y elaboración de indicadores, así como la elaboración de cuadros y gráficos para el análisis de información. Esta decisión se tomó con base en la experiencia de formación a figuras educativas que no tenían dominio de procesador de datos y era el factor que explicaba la poca o baja utilización de resultados de las evaluaciones educativas.

El énfasis en el CGE fue el trabajo colaborativo (competencias blandas), que respondía a la educación de adultos y al enfoque de competencias. En este sentido, las actividades presenciales se desarrollaron a través de tres talleres prácticos, aplicados al desarrollo o mejoramiento del

documento ruta de mejora escolar. En estos talleres se utilizó excel para elaborar instrumentos para recopilar información de la escuela y que posteriormente fue insumo para la elaboración de indicadores (fortalecimiento de competencias técnicas). En las actividades online, se utilizó los espacios de foro para la elaboración del reporte de lectura que fue construida de manera colaborativa. De manera resumida, las estrategias didácticas utilizadas en el CGE se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. CGE: tipos de estrategia didáctica por tipo de modalidad, 2016

Modalidad y tipo de estrategia didáctica	Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza	Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración	Estrategias centradas en el trabajo colaborativo
Modalidad presencial	Recuperación de indicadores de gestión y de resultados de evaluación. Elaboración de instrumentos, recopilación de datos y elaboración de indicadores	Presentación de casos en los talleres (ruta de mejora escolar). Presentación de indicadores de gestión elaborados. Tutoría pública. Preguntas, sugerencias de compañeros.	Elaboración de indicadores de gestión escolar. Apoyo en el avance del documento ruta de mejora escolar por partes de compañeros. Trabajo por proyecto: ruta de mejora escolar.
Modalidad virtual	Reportes realizados en foros con preguntas que favorecen el pensamiento crítico	Presentación del aporte en el foro, revisión, reflexión de compañeros. Avances, revisión del tutor, integración del documento y entrega, retroalimentación del tutor.	Elaboración de los 3 reportes de lectura (realizado en los foros y de manera colaborativa). Juego de rol. Debate. Se evalúa el producto grupal y la aportación individual al trabajo.

Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios del CGE, 2016.

Trabajo colaborativo: fue una de las estrategias didácticas más utilizadas en el curso, tanto en las

actividades presenciales como a través de la plataforma del curso. Los resultados de la encuesta aplicadas a los participantes (175 casos) confirman lo observado en los foros, 56.6% de los directores mencionaron que hubo una alta y muy alta participación y que las metas cumplidas fue posible gracias al trabajo colaborativo del grupo. Es necesario remarcar que un 10% mencionó que hubo baja y muy baja participación. A la pregunta si volverían a realizar trabajo colaborativo, el 95.9% contestó Sí, lo que confirmaría lo que otros estudios han encontrado, que los adultos trabajan o buscarán trabajar de manera colaborativa.

Tabla 4. CGE: frecuencia de participación en el foro, 2016 (en %)

Frecuencia	Total
Muy baja	1.2
Baja	8.7
Regular	33.5
Alta	43.9
Muy Alta	12.7
Total	100

Fuente: Encuesta de percepción a alumnos del CGE, 2016

El balance sobre la experiencia de trabajo colaborativo en los foros muestra como evidencia un cumplimiento regular. hubo grupos con alta interacción donde se socializó experiencias, conocimientos y se elaboró el trabajo de manera colaborativa. En el 38% de los grupos no hubo interacción ni trabajo colaborativo, realizaron la actividad para cumplir con el requisito del curso, desaprovechando los recursos que brindaba la plataforma.

En el CGE se estableció diferentes roles de los participantes: "Integrador (integra el documento, reformula ideas, planteamientos, da sentido y resume los aportes); revisor (corrige los aportes - redacción, contenido vinculado al tema -, revisa la congruencia que responda a los objetivos de la actividad y envía el trabajo al tutor); colaborador (realiza aportes, desarrolla la actividad); se sugiere cambio de roles en las siguientes actividades" (De Los Heros, 2016). Con esta división de roles se pretendía recuperar habilidades de comunicación, liderazgo (competencias blandas) al interior del grupo. Las evidencias muestran que prácticamente en la mayoría de grupos no hubo cambio de rol desde la primera actividad. Seleccionado el rol de integrador o revisor, conocida su habilidad, formas de coordinación y comunicación que estableció, liderazgo y como integró los aportes del equipo o realizó la revisión, los demás integrantes

prefirieron que las mismas personas se encargará de esos roles en el resto de actividades.

Competencias “duras”: es la que mejor resultado mostró, porque los directores de escuela fortalecieron sus habilidades técnicas para el análisis de información, la elaboración de textos argumentados y el uso de información de resultados educativos. Además tuvo una aplicación inmediata, porque Las tres cuartas partes de los directores lo han utilizado en su Ruta de Mejora escolar (73.8%) (ver tabla 5).

Tabla 5. CGE: lo aprendido en el curso lo aplicó en su ruta de mejora, 2016 (en %)

Satisfacción	Total
Poco satisfecho	0.6
Regular satisfecho	4.7
Satisfecho	39.0
Muy satisfecho	55.8
Total	100.0

Fuente: Encuesta de percepción a alumnos del CGE, 2016

Es necesario señalar que uno de los pedidos recurrentes de los directores de escuela fue ampliar las horas de clase presenciales en desmedro de las actividades en el portal. Una de los factores para este señalamiento es la poca familiaridad de formación que tienen con este tipo de modalidad semipresencial o *blended learning*.

Conclusión

El paso de la Web 1.0 a la Web 2.0 permitió la incorporación de nuevos recursos tecnológicos que han facilitado el diseño pedagógico, las estrategias y técnicas didácticas para desarrollar aspectos de la teoría constructivista, el enfoque de competencias, formación práctica, aplicada y más en el caso de la formación de adultos.

No obstante estas innovaciones de las TIC en algunos programas con la EPyGE se observa rezagos en el uso de recursos tecnológicos y la incorporación de otras estrategias didácticas que potenciarían el uso de la Web 2.0 y las aplicaciones educativas que actualmente existen. Es necesario aclarar, que si bien las TIC han facilitado ciertos procesos formativos, siguen siendo medios para la formación.

En la experiencia del CGE se cumplió con las premisas básicas de la educación de adultos, porque las estrategias y técnicas de enseñanza fueron prácticas en base a talleres que fortalecieron el documento ruta de mejora escolar. Fue de aprendizaje situado porque la meta planteada era fortalecer el análisis de información del instrumento de planeación de la escuela (Ruta de Mejora), a su vez la elaboración del mencionado documento apoyó las necesidades de evaluación, gestión y planeación de los directores de escuelas. También se recuperaron aprendizajes previos de los participantes (85% de los entrevistados señaló estar “de acuerdo” con esta mención). Asimismo, el 62.4% de los entrevistados manifestó estar de acuerdo en la relación entre el contenido del CGE y la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar.

Los espacios de foros tienen un potencial por desarrollar. En la experiencia, considerando evaluación individual como aporte al reporte de lectura y colectiva por el trabajo realizado, hubo una participación regular. los grupos que alcanzaron alta interacción contaron con tutores que fueron llevándolos paso a paso en la elaboración del trabajo y esa podría ser la estrategia a seguir en este tipo de opciones de formación.

La modalidad b-learning tiene potencial para desarrollar estrategias didácticas que potencien la formación de competencias, tanto técnicas como blandas, a través del trabajo colaborativo, juegos de rol, debate, análisis de casos, aprendizaje basado en proyectos, etc. que concluyan en la elaboración de productos o solución de problemas que tiene esta población.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 801-811
- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. In G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: Athabasca University Press. Retrieved from http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/02_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf
- Blake O. (1997). *La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. 2ª ed., Bs. As., Macchi.
- Briggs, M. (2007). *Periodismo 2.0. Una guía de alfabetización digital para sobrevivir y prosperar en la era de la información*. John S. and James L. Knight Foundation.
- Cabero, A., J. Llorente C., C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas. , Nº. 51. Revisado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566563>
- Colom, A.; Sureda, J. Y Salinas, J. (1988): *Tecnología y medios educativos*. CincelKapelusz Barcelona.
- Davenport, J. and Judith A. Davenport (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *En Adult Education Quarterly*, 35(3), pp. 152-159.
- Delgado Fernández, M., Solano G., A.(2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009.
- De Los Heros, R., M. (2015). Educación de adultos en el siglo XXI: ¿Qué y cómo enseñar? En "Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario", Costa Rica (2015).
- Díaz B., F. y Hernández R., G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGRAWHILL INTERAMERICANA, S.A.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. CJ Bonk & CR Graham, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Hassan, H. M. (2011). La Web 2.0 Estudio y Análisis de la Revolución Social de Internet. Revisado en: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/10925/memoria.pdf?se->
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Associated Press, New York.
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 2794–2802.
- Marsh, George E. II, MCFadden, Anna C. Y Price, Barrie JO (2003) "Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes En Online Journal of Distance Learning Administration, (VI), Number IV, Winter 2003 <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/marsh64.htm>
- McKenzie, L. (1977), *Adult Education and Lifelong Learning: The Adult Years*, en *The issue of andragogy*. *Adult Education*, 27(4), pp. 225-229.
- OCDE (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. México, FCE.
- Procter, C. (2003). *Blended learning in practice*. The Education in a Changing Environment Conference. Salford: University of Salford. Revisado el 15 de marzo del 2017 de: https://www.google.com.mx/search?q=Blended+learning+in+practice.+The+Education+in+a+Changing+Environment+Conference.&rlz=1C1HLDY_esMX697MX697&oq=Blended+learning+in+practice.+The+Education+in+a+Changing+Environment+Conference.&aqs=chrome..69i57.2686j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Shank, R. (2003). *Designing world class e-learning*. Mc Graw Hill.
- Swan, K. (2001). *Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses*, 22. Obtenido de *Distance Education*.
- UNESCO (1976), Conferencia General, Nairobi.
- (1985), Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos. Paris (Francia)
- (1997), Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo (Alemania)
- (2000), Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar. (Senegal)
- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models*. Revisado 15 marzo 2017 de: <http://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
- Wheeler, S. (2011, July 8). *Learning with e's: Digital age learning*. [Blog post.] Retrieved from <http://steve-wheeler.blogspot.com/2011/07/digital-age-learning.html>