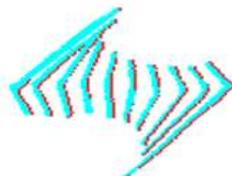




Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL

PRAXIS PEDAGÓGICA VIRTUAL EN EL ESCENARIO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA
INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesis Doctoral Presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Soraya M. Parada M.
Tutora: Liliam S. Alvarado

Barquisimeto, octubre de 2024

DEDICATORIA

A mi Dios, creador supremo de mi sabiduría y existencia

A mis padres, por darme la vida

*A mi "nona", quien me formó en valores, por ella soy lo que soy.
Desde el cielo me mira y bendice.*

*A mis hijos, Luis Daniel y Carlos Francisco, razón de mis luchas y
superaciones*

RECONOCIMIENTO

Quiero agradecer públicamente a aquellas personas, que me brindaron su apoyo en todo momento para avanzar a paso firme hacia la culminación de mi Tesis Doctoral.

*A mi Tutora, **Dra. Liliam Alvarado**, quien me acompañó y con sabias palabras me indicó el camino a seguir, para la realización y culminación de mi Tesis Doctoral, y que en un clima de confianza y humildad aportó conocimientos y estímulos para avanzar hacia mi meta.*

*A los **miembros del jurado**: Dra. Ramona Blanco, Dra. Giosana Polleri, Dr. Nichol Alvarado y Dr. Ernesto Cardoso, por sus valiosos aportes para nutrir mi trabajo doctoral.*

*A la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**, por permitirme realizar mis estudios doctorales y realizarme como profesional.*

*A mis **Actores Sociales** protagonistas de este trabajo hermoso, quienes con sus aportes hicieron posible la realización de mi trabajo de investigación. ¡Gracias colegas!*

*A mis **compañeros virtuales de la Cohorte XIII, del Doctorado en Educación PIDE**, por darme apoyo, estímulo, ánimo para avanzar en la realización de la meta anhelada.*

*A todos los **docentes Doctores facilitadores**, quienes con sus conocimientos, prepararon el camino a seguir para alcanzar la meta trazada.*

*A mi **equipo exitoso virtual de estudio**: Vilma, Luisa, Luzmary, Yosmary y Yoly por esos momentos compartiendo saberes y emociones.*

A todos este triunfo es tan mío como de ustedes, mi agradecimiento.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

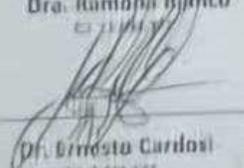
01/07/2024-11/18

El día 22 de julio del 2024 se constituyó en la sede del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación -PIDE- Convenio entre la Universidad Centrocidental "Lisandro Alvarado", la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral titulada: "PRAXIS PEDAGÓGICA VIRTUAL EN EL ESCENARIO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN" presentada por la ciudadana: SORAYA MARGARITA PARADA MARTÍNEZ titular de la Cédula de Identidad N° 4.635.925.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto: APROBADO, como resultado de evaluación de la Tesis referida.

Jurado Evaluador


Dra. Ramona Blanco
C.I. 14.000.000


Dr. Ernesto Cardosi
C.I. 14.000.000




Dra. Lilian Alvarado
C.I. 14.000.000
TUTOR


Dr. Néstor L. Alvarado
C.I. 14.000.000


Dr. Guisela Pollack
C.I. 14.000.000

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	pp
LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
MOMENTO	
I APROXIMACIÓN A LA REALIDAD	
Acercamiento al contexto.....	3
Intencionalidades de la investigación.....	14
Interés contributivo del estudio.....	14
II APERTURA AL ESTADO DEL ARTE	
Estudios previos.....	18
Referentes teóricos.....	25
Educación virtual en el contexto de la educación universitaria.....	25
Acción tutorial en la educación virtual.....	27
Praxis pedagógica en escenarios virtuales.....	32
Virtualidad en el contexto universitario.....	39
Teoría de la conectividad.....	41
III VISIÓN METODOLÓGICA	
Enfoque onto-epistemológico.....	44
Actores sociales.....	53
Técnica de acopio de la información.....	55
Análisis e interpretación de la información.....	56
Codificación/categorización.....	56
Triangulación de la información.....	58
Confianza y cientificidad en la investigación cualitativa.....	58
Acerca del constructo generado.....	59
IV HALLAZGOS	
Análisis e interpretación de los hallazgos.....	61
Etapa uno: categorización y codificación del material protocolar de las Entrevistas.....	64
Etapa dos: organización, sistematización y argumentación de las categorías y sus subcategorías.....	78

Etapa tres: triangulación de la información.....	pp. 163
V APROXIMACIÓN TEÓRICA	
Praxis pedagógica virtual en la formación del doctor del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.....	186
Puerta de entrada.....	187
Fundamentos epistémicos para la transformación educativa en la era Digital.....	188
Propósitos de la aproximación teórica.....	191
Contribuciones de interés de la aproximación teórica.....	205
Macroconceptos.....	207
Renovación de contenidos de los cursos virtuales con la capacitación del Docente.....	207
Garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando.....	210
Virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad.....	212
Comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización.....	215
Adaptabilidad tecnológica en la mejora continua.....	218
Autonomía investigativa en el desempeño destacado.....	221
Pilar Ontológico.....	226
Pilar epistemológico.....	230
Pilar axiológico.....	231
Pilar educativo.....	234
VI REFLEXIONES	
Metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad.....	241
Terreno como espacio virtual.....	243
El jardinero como el facilitador del conocimiento.....	244
Semillas del conocimiento como principio pedagógico.....	246
Cuidado y crecimiento a través de los recursos y reflexión.....	247
Producto investigativo como conocimiento de lo plantado.....	249
Las bondades del florecer.....	250
REFERENCIAS.....	252
ANEXOS.....	252
A GUION DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD.....	263
B EVALUACION DEL PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DEL DOCTORADO EN EDUCACION PIDE (UCLA-UPEL-UNEXPO).....	265

	pp.
C CONVENIO INTERINSTITUCIONAL DE POSTGRADO (UCLA-UPEL-UNEXPO).....	272
D RESOLUCIÓN N° 2006. 282. 026.....	283
E DISEÑO CURRICULAR DEL SUBPROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UPEL.....	285
F LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	326
 RESUMEN CURRICULAR	 341

LISTA DE TABLAS

TABLA	pp.
1 Elegibilidad de los actores sociales.....	54
2 Modelo para vaciar el contenido de las entrevistas, su categorización y Codificación.....	56
3 Modelo para la triangulación.....	58
4 Actor Social A.....	64
5 Actor Social B.....	67
6 Actor Social C.....	71
7 Actor Social D.....	75
8 Categoría: Praxis pedagógica virtual. Subcategoría: accionar en el conocimiento Virtual.....	163
9 Categoría: Praxis pedagógica virtual. Subcategoría: capacitación del docente en el entorno virtual	166
10 Categoría: Formación del doctor. Subcategoría: Modalidades virtuales.....	170
11 Categoría: Formación del doctor. Subcategoría: Autoformación continua.....	173
12 Categoría: Formación del doctor. Subcategoría: Prospectivas hacia la calidad	175
13 Categoría: Elementos del PIDE. Subcategoría: Retos de la modalidad virtual.....	178
14 Categoría: Elementos del PIDE. Subcategoría: Requerimientos de recursos para la calidad formativa.....	181

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1 Acción tutorial en la formación de un candidato a doctor.....	28
2 Praxis pedagógica en escenarios virtuales.....	35
3 Plano del conocimiento que orientó la investigación.....	50
4 Codificación.....	57
5 Praxis pedagógica virtual y sus subcategorías. Primer nivel teórico.....	104
6 Categorías híbridas de la Praxis pedagógica virtual. Segundo nivel teórico.....	106
7 Macroconceptos de la praxis pedagógica virtual. Tercer nivel teórico.....	107
8 Categoría: formación del doctor y sus subcategorías. Primer nivel teórico.....	127
9 Categorías híbridas de la formación del doctor. Segundo nivel teórico.....	129
10 Macroconceptos de la formación del doctor. Tercer nivel teórico.....	130
11 Categoría: elementos del PIDE y sus subcategorías. Primer nivel teórico.....	158
12 Categorías híbridas de los elementos del PIDE. Segundo nivel teórico.....	160
13 Macroconceptos de los elementos del PIDE. Tercer nivel teórico.....	162
14 Triangulación de la información.....	184
15 Primer propósito de la aproximación teórica: Refinar la mejora continua en la formación doctoral.....	192
16 Segundo propósito de la aproximación teórica: elementos significativos en la mentoría doctoral.....	198
17 Tercer propósito de la aproximación teórica: fortalecer la infraestructura Tecnológica.....	202

	pp.
18 Macroconceptos.....	225
19 Aproximación teórica Praxis pedagógica virtual en la formación del programa interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE)	237
20 Eventos de la praxis pedagógica virtual asimilados en la metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad.....	242



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL

Línea de Investigación: Tecnologías de Información y Comunicación, Docencia e Innovación

PRAXIS PEDAGÓGICA VIRTUAL EN EL ESCENARIO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA
INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Autora: Soraya M. Parada M.

Tutora: Liliam Alvarado

Fecha: octubre 2024

RESUMEN

Esta investigación ubicada en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico trascendental con apoyo en la hermenéutica, tuvo la intencionalidad de generar una aproximación teórica desde la mirada de los actores sociales sobre praxis pedagógica virtual en la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE). El acopio de la información se realizó a través de la entrevista en profundidad a cuatro actores sociales, elegidos intencionalmente, tomando como criterios: especialistas en modalidad virtual y conocimiento en actividades y procesos administrativos del programa, quienes aportaron sus vivencias y experiencias sobre la realidad del fenómeno indagado. La información recabada fue sometida a los procesos de codificación/categorización y triangulación. Los principales hallazgos develaron la necesidad de renovación pedagógica en contenidos virtuales, proximidad facilitador-doctorando, autonomía investigativa, y comunidades de aprendizaje para mejorar la formación doctoral. La aproximación teórica generada se sostiene sobre los pilares: ontológico, epistemológico, axiológico y educativo al edificar los macroconceptos: renovación de contenidos de los cursos virtuales con la capacitación del docente, garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando, virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad, comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización, adaptabilidad tecnológica en la mejora continua, y autonomía investigativa en el desempeño destacado. Las reflexiones, a través de la metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad, refleja la premisa que la virtualidad es una herramienta mediadora entre el facilitador y el doctorando en el proceso del aprendizaje que permite la formación de doctores con un potencial no sólo cognitivo, sino integral en el ser, hacer y convivir, transformándolos en protagonistas del cambio impregnando el esplendor y aroma del conocimiento.

Descriptor: Elementos del PIDE, Formación del doctor, Praxis pedagógica virtual

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la virtualidad ha transformado los procesos educativos, permitiendo la integración de nuevas tecnologías y estrategias pedagógicas que han abierto un abanico de posibilidades en la formación de profesionales de alto nivel. Este cambio es relevante en el ámbito formativo renovado, donde la enseñanza a nivel doctoral demanda una adaptación significativa para atender las necesidades adaptables en contextos virtuales. La presente tesis doctoral, se planteó la intencionalidad de generar una aproximación teórica desde la mirada de los actores sociales sobre la praxis pedagógica virtual en la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.

En este sentido, la profundización de los escenarios implicados en la comprensión del fenómeno, se adoptó en torno al paradigma interpretativo, bajo un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico trascendental, apoyado en la hermenéutica. Esta metodología me permitió capturar la experiencia subjetiva de los actores sociales que participan en la praxis pedagógica virtual, logrando un análisis profundo de las percepciones, vivencias y expectativas que emergieron en este contexto educativo. La investigación se estructuró en seis momentos claves que guían el proceso desde la aproximación a la realidad hasta las reflexiones.

Así, el Momento I: Aproximación a la realidad, articula el contexto investigativo, donde se plantearon las intencionalidades de la investigación y el interés contributivo que buscó comprender los cambios significativos en la formación del Doctor en Educación en un entorno virtual. A partir de este acercamiento, se delinearon los escenarios que activan el interés contributivo del estudio, destacando la necesidad de una formación pedagógica adaptada a la era digital.

Por su parte, el Momento II: Apertura al estado del arte, me permitió la revisión de los estudios previos y los referentes teóricos que sustentan la investigación. Este apartado permitió contextualizar los abordajes de otros investigadores en el mismo campo del estudio al considerar la literatura existente y seleccionar elementos claves que configuran una base significativa para la comprensión teórica de la praxis pedagógica virtual.

En el mismo orden de ideas, el Momento III: Visión metodológica, presento el enfoque onto-epistemológico, actores sociales, técnica de acopio de la información, análisis e interpretación de la información, triangulación de la información, confianza y científicidad en la investigación cualitativa y acerca del constructo generado.

En relación con el Momento IV: Hallazgos, presentó el análisis detallado de las entrevistas realizadas a los actores sociales, estructurando las categorías y subcategorías derivadas del estudio. A través de este proceso, se sistematizó la información obtenida, permitiendo una interpretación reflexiva de los resultados.

En cuanto al Momento V: Aproximación teórica que constituyó el núcleo del estudio, donde se estructuró la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral. Los macroconceptos desarrollados, como la renovación de contenidos de los cursos virtuales con la capacitación del docente, garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando, virtualidad del conocimiento en prospectivas de calidad, comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización, adaptabilidad tecnológica en la mejora continua, y autonomía investigativa en el desempeño destacado. Además, se interpretan los pilares: ontológico, epistemológico, axiológico y educativo.

Asimismo, se presentó el Momento VI: Reflexiones, donde se propuso la metáfora que simboliza el proceso formativo como un jardín cultivado en la virtualidad, en la cual cada elemento representó una contribución valiosa para el crecimiento académico y personal de los doctorandos. Este análisis de cierre del estudio, integró los pilares ontológicos, epistemológicos, axiológicos y educativos, proporcionando una visión completa de la praxis pedagógica virtual en la formación de doctores.

Con este estudio, se espera contribuir al campo de la educación virtual en niveles doctorales, al ir ofreciendo herramientas teóricas y prácticas que puedan ser aplicadas en programas de formación de los candidatos a doctor doctoral que busquen una transformación educativa al generar productos investigativos en profundidad acorde con las demandas de la era digital.

MOMENTO I
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

La praxis pedagógica virtual en doctorados promueve una formación colaborativa e innovadora, integrando tecnología y humanismo para explorar la experiencia educativa actual.

Soraya Parada

Acercamiento al Contexto

En la consolidación de una nueva perspectiva en los países latinoamericanos, la incorporación de la tecnología de información y comunicación (TIC) inmerso en los procesos de la formación en la educación superior ha significado un reto que varía en cada universidad, dependiendo de la auténtica transformación de los profesionales de la educación, en quienes recaen la responsabilidad de transferir el conocimiento y se convierten en savia que refuerzan las propuestas de cambio, consolidan las buenas prácticas, proyectos, métodos y programas concretos que se exigen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así, como la educación universitaria enfrenta nuevos retos para satisfacer demandas formativas de los estudiantes del siglo XXI. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2005) constituye un principal referente y sus reportes otorgan frecuentemente una perspectiva innovadora a las nuevas formas de enseñar, justificada en las posibilidades que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), aportan a la praxis pedagógica, la ejecución de actividades didácticas y el encuentro real de los participantes en escenarios marcados por la distancia física entre ellos, al proveer soporte, condiciones y herramientas para una comunicación multidireccional y en tiempos diferidos. Dichos escenarios, reconocidos como espacios virtuales, se abren a la renovación y

reconfiguración de las modalidades de estudio tradicionales, en modalidades alternativas emergentes.

En tal sentido, las TIC constituyen una herramienta fundamental para introducir nuevas miradas en los procesos educativos, que llevan a repensar los modelos pedagógicos empleados en la enseñanza. Teniendo en cuenta que independientemente de la tecnología utilizada, el docente y su forma de actuar, es el factor esencial para asegurar que en el entorno de aprendizaje con el uso de plataformas o aplicaciones sea favorable al estudiante.

La implementación de las TIC, en la enseñanza y aprendizaje virtual no sólo facilita el acceso a la información, a la generación y construcción del conocimiento, sino que también, como lo señalan Domingo y Marqués (2011):

En un ámbito educativo, las TIC pueden proporcionar un entorno de enseñanza y aprendizaje para el alumnado y profesorado, (...) eliminan barreras espacio-temporales, facilitan el trabajo colaborativo y el autoaprendizaje, y potencian la interactividad y la flexibilidad en el aprendizaje (p.170).

Indudablemente, las TIC, facilitan una innovación en la educación que conlleva a los docentes a capacitarse de manera continua y a que los procesos educativos sean cada vez más sólidos. Estamos frente a la transformación de la educación presencial hacia la educación virtual, con el uso de plataformas virtuales como medio de comunicación para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente por los momentos de crisis relacionada con la pandemia a nivel mundial, lo que originó un distanciamiento físico en todos los sentidos, las aulas de clases se quedaron vacías, los docentes tuvieron que tomar medidas para seguir impartiendo la enseñanza a distancia haciendo uso de dispositivos o aparatos tecnológicos, cambiando drásticamente la enseñanza presencial a la enseñanza virtual.

Es por ello, que las instituciones educativas se vieron obligadas a responder a dichas transformaciones, ajustando sus programas de estudio a unos que sean más adaptables y flexibles; lo cual coincide con lo expresado por De Pablos y Villaciervos (2005) “Las instituciones de educación superior están siendo requeridas para dar respuesta a demandas de formación más flexibles y adaptadas” (p.101); sus programas sean acordes con las necesidades y formas de aprendizaje de cada estudiante, integrando las TIC, a los procesos formativos y adaptándose a una modalidad virtual de enseñanza centrado en el estudiante.

De tal manera, la demanda de actualización científica, tecnológica y humanística que se está experimentando en la sociedad ha permitido identificar en Venezuela que las instituciones de educación universitaria requieren modelos de enseñanza flexible, capaz de renovar y edificar nuevos conocimientos, y técnicas que proporcionen respuesta que nos ayuden a comprender la evolución del aprendizaje virtual en concordancia a las exigencias educativa.

Ahora bien, en las instituciones universitarias se están ofertando carreras la modalidad virtual como es el caso del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), creado desde el año 1996 (ver anexo C) como un convenio entre las universidades involucradas: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de dicho programa tiene como objetivos formar investigadores de alto nivel en el análisis y comprensión de la realidad educativa nacional, por consiguiente, es obvio lo esencial de tener un profesional calificado para comprender, innovar y adaptar hacia las practicas pedagógicas virtuales de calidad. Asimismo, promueve en el participante el desarrollo de las competencias para la generación de teorías y modelos que permitan describir, interpretar o explicar la realidad educativa venezolana y latinoamericana, de presente y futuro previsible.

Es elemento básico los ambientes educativos virtuales, acordes al contexto porque permite fortalecer los procesos investigativos e implica sólidamente la oportunidad para demostrar sus aptitudes en los aportes virtuales de nuevas propuestas teóricas. Igualmente impulsa habilidades para la comunicación y generación del conocimiento en diversas áreas de interés de manera de integrarlos a su dinámica personal, lo que implica propuestas de mejoras continuas de forma integral en los doctorantes para garantizar la calidad de la educación virtual.

Lo anterior devela las metas a alcanzar por los doctorandos del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), formando parte dinámica de constante transformación, de continuos cambios que se caracterizan por la calidad formativa (anexo B), para que el proceso de enseñanza virtual sea una de las innovaciones más prometedoras en la educación y sus niveles de accionar pedagógico se encuentren a la par de un mundo globalizado. En este sentido, propone Matsuura (2010) que el aprendizaje contribuye al

perfeccionamiento sistémico del individuo de forma equilibrada y responsable en la globalización educativa. En armonía con el planteamiento expuesto, percibo que estamos vivenciando nuevos desafíos al implantar con éxito la educación virtual, característica de un mundo dinámico en la transferencia del conocimiento.

De la misma manera, lograr la formación integral de un individuo, involucra mejorar la acción educativa virtual en su complejidad, fundamentada en obtener su articulación, no sólo en lo cognitivo e intelectual, sino engranando estos dos aspectos significativos con lo afectivo, emocional y motivacional, en armonía con intereses, concepciones y acciones educativas virtuales que conduzcan a la formación del ciudadano que la sociedad venezolana requiere. Esto solamente se obtiene, sobre la base de transformaciones necesarias en la educación virtual.

De allí pues, los aciertos y desaciertos de evidenciar en la praxis pedagógica a nivel virtual en el ámbito universitario, se verán en las generaciones futuras de profesionales. Si visualizamos como se desarrolló la educación en el período académico 2019-2020, se inició con ausencia de estudiantes en las aulas de clase, al respecto, la UNESCO (2020) ha señalado que el mundo no estaba preparado para una disrupción educativa a semejante escala, en la que de la noche a la mañana escuelas y universidades del mundo cerraron sus puertas, apresurándose a desplegar soluciones de educación virtual a través de las TIC, para asegurar la continuidad pedagógica. En este sentido, argumenta ASA que *“los docentes se reunían con los directivos para realizar cambios en las estrategias que aplicarían en el hacer pedagógico para continuar en la modalidad virtual, y así rescatar dicho proceso académico”*

En concordancia con lo anterior, ASB percibió que para *algunos docentes el proceso pedagógico bajo la modalidad virtual ya era cotidiano, aunque para otros era un mundo nuevo por conocer*. La contingencia obligó a los docentes a reinventarse la praxis pedagógica, en donde utilizaron sus habilidades, destrezas y competencias para desempeñarse en el manejo de las TIC y poder seguir impartiendo clases a los estudiantes. Ante esta realidad, los facilitadores de los distintos seminarios doctorales del PIDE en su quehacer cotidiano implementaron la educación virtual, en relación con esto, en el diálogo informal el AS1, *docente manifestó: ...Con respecto a la educación virtual pienso que en los diferentes cursos de alguna manera el*

doctorante, y también al mismo tiempo el docente de los cursos, se van actualizando y van usando en la práctica pedagógica un poco sus habilidades tecnológicas...

Cabe destacar que la educación virtual según Bonilla (2016), ha sido definida como la educación a distancia a través del ciberespacio siendo posible mediante la conexión y el uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes, esto implica que la modalidad virtual en el PIDE puede darse de forma sincrónica y asincrónica, situación que facilita el proceso de formación educativa al doctorando.

La necesidad de construir una praxis pedagógica diferente a la existente no es nueva, sin embargo, las circunstancias sociales vividas producto de la pandemia originaron un cambio contundente en el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial hacia una educación virtual, Meirieu (1997) afirma que “la pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines” (p. 231). Esta idea reconoce el poder de cambiar el método de enseñanza presencial y crear las diferentes vertientes tecnológicas en la aplicación de la praxis pedagógica para entender el aprendizaje en el mundo virtual.

Desde esta óptica, reflexiono sobre algunos de los aspectos que influyen en la praxis pedagógica virtual y evoco argumentos de mis actores sociales, el ASA, docente del curso Seminario I del Doctorado PIDE, Cohorte XIII, quien señala: “...en la parte operativa del Doctorado del PIDE, hay debilidades técnicas, hace falta un equipo capacitado o personal asignado tanto para supervisar las aulas virtuales, como también para orientar a los doctorantes en ese sentido, cualquier inquietud, cualquier situación”. Este testimonio me permite inducir sobre algunas debilidades en el manejo de las competencias de la tecnología de información y comunicación, lo cual evidencia algunas barreras donde el docente facilitador de los seminarios puede arraigarse ante su indisposición a la producción virtual del conocimiento pedagógico en su reciente quehacer docente.

De igual manera, pienso según lo señalado por la docente ASB, como facilitador del curso Métodos Avanzados de Investigación Cualitativa en el Doctorado PIDE: *...para este fin cuenta con buena planificación, dirección, control y espero que en lo que queda de lapso académico*

lleve a la reflexión sobre el desempeño de la práctica docente. Para la rectificación de nudos críticos, errores e incorporar aprendizajes. Desde este punto de vista, la docente ASB activa la idea de poder garantizar el éxito de la organización educativa en términos de calidad del proceso enseñanza aprendizaje y permanencia en el tiempo. Sobre lo expuesto, comprendo que la praxis pedagógica virtual, está cada día más presente en nuestro contexto universitario, sin embargo, se manifiesta en la práctica diversas debilidades en cuanto a la formación virtual brindada al docente, en el nivel de doctorado trayendo como consecuencia deficiencias en cuanto a las clases virtuales, estas se han fundamentado esencialmente en presentaciones subidas al aula virtual con interacciones asíncronas.

Además, la significación otorgada por el ASC, docente, colaborador a nivel técnico del aula virtual de la UPEL expresa: *... Lo complicado de trabajar con los docentes es que hay muchos docentes quienes no están prestos para asistir al laboratorio de computación en las horas pautadas para la tutoría del manejo del aula virtual, en el 2020 antes de la pandemia tenía encuentros pautados con los docentes y ellos no asistían, o no podían....igualmente hay videos tutoriales de cómo manejar el aula virtual, pero ni siquiera ven dichos videos...no les gusta ver los videos...realmente en la educación virtual hay que ver e indagar dentro de la virtualidad para poder aprender...*

En consecuencia, de lo antes expuesto, puedo afirmar lo indispensable que los docentes universitarios posean disposición para participar en la sociedad de la información, teniendo en cuenta que apropiarse del conocimiento tecnológico es esencial para el desarrollo de la educación virtual, y el docente como ente promotor de la praxis pedagógica puede hacer uso de las habilidades, herramientas, recursos, estrategias didácticas necesarias para implementar de manera exitosa el proceso de enseñanza aprendizaje virtual en el doctorando.

Desde el punto de vista de Ausubel (1983) señala “lo que hace que el aprendizaje trascienda las fronteras de la enseñanza, es proporcionar un marco conceptual que desarrolla destrezas metacognitivas, las cuales están enfocadas en organizar los procesos cognitivos” (p. 31). El docente como tutor debe capacitarse y hacer uso de la experiencia previa, es fundamental que conozca sus fortalezas y debilidades en cuanto a su proceso de aprendizaje propiciando escenarios acordes para la interacción con el educando. En esta línea conductora el

docente AS1, plantea: *...es necesario profundizar y promover estrategias que estimulen no solamente la parte operativa sino en la formación. Es decir que, en los docentes, los doctorantes y las autoridades inherentes al Doctorado se capaciten...* en ese sentido tiene que la UPEL como universidad promotora del doctorado en Educación invitar o desarrollar actividades que estimulen a la capacitación o, a la actualización en la Educación virtual.

Profundizando lo antes mencionado, considero que el docente se encuentra seguro ante las destrezas metacognitivas aprendidas y no se permite hacer cambios rápidos o transformaciones en la práctica para desarrollar diferentes enfoques acordes a la nueva realidad, no le es fácil asumir el riesgo a enfrentar situaciones a lo desconocido, para Heidegger una de las expresiones del ser humano es el miedo, por lo que me permite pensar ¿Será acaso el miedo de salir de su zona de confort, lo que le impide experimentar el cambio de la práctica pedagógica presencial a la praxis pedagógica virtual? Durante este proceso de reflexión, pienso que los docentes pueden reconocer la necesidad de estar en formación permanente sobre los últimos avances tecnológicos, las nuevas formas de enseñar y siempre estar abiertos a los nuevos retos que impone este mundo dinámico y cambiante, no quedarse estancados con lo que saben.

Es oportuno mencionar que la enseñanza universitaria es un sistema de comunicación abierto y un caso particular con singularidades específicas de la comunicación entre personas. Según Zabalza (2007), la enseñanza universitaria ha analizado tres aspectos que rodean y condicionan la praxis docente conformada por la institución, docente y estudiante. Por ello la enseñanza no puede entenderse más que en relación con el aprendizaje; y esta realidad relaciona a los procesos vinculados a enseñar y aprender. En efecto, la enseñanza es una actividad socio comunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera del aula), síncrona o asíncronamente, constituyendo el escenario y agentes que intervienen en el proceso.

Aunque la tecnología es una herramienta que ayuda en el proceso educativo, lo presencial, el calor humano, las vivencias en el aula de clase no conviene dejarlas en el olvido. Así lo afirma el docente ASB, sobre la relación docente-estudiante, *"...se debe erradicar desde nuestras prácticas el aislamiento y la soledad del participante para no generar angustia, ni*

confusiones que desmotiven. El participante debe sentir el apoyo docente y la cercanía de sus pares..." sin embargo, para mantener la comunicación entre los pares, el docente puede planificar como estrategias: videos llamadas, foros de discusión sincrónicos, chat por mensajería, interacciones con reflexiones del proceso educativo, estas actividades propician acercamiento entre los participantes y el docente.

En el inicio de mi caminar por el doctorado en educación, surgieron en mí, muchas interrogantes y remembré los años vividos como profesional en el medio educativo universitario y administrativo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Barquisimeto (UPEL-IPB), cuando observaba a estudiantes como a docentes emitir opiniones negativas sobre la práctica pedagógica en la modalidad virtual. Cada uno de ellos fustigaba el proceso invocando experiencias previas y situaciones negativas percibidas, sin embargo, mi vivencia en el PIDE me permitió sentir la inquietud de conocer e indagar cómo es la praxis docente virtual en el doctorado en educación.

A medida del transitar por este bello sendero del conocimiento, puedo relatar que se encontraron obstáculos, subidas y bajadas, pero siempre había un motivo para continuar el viaje. En el año 2020 inicié el Doctorado en Educación, bajo la modalidad virtual, dado que estábamos atravesando por la pandemia del Coronavirus (COVID19). Para ese entonces la universidad ofertó estudios de forma virtual en el doctorado, el cual me motivó a inscribirme por las ventajas que ofrece dicha modalidad, aparte que la tecnología siempre me ha gustado, situación que me permite seguir alimentando mi capital cultural y humano. En el proceso de Inducción cursé las asignaturas: Recursos Virtuales en Investigación, Redacción de Artículos Científicos y Competencias orales. Luego culminé la carga académica en su totalidad virtual.

En referencia de la asignatura Recursos Virtuales en Investigación, me dejó aportes significativos en cuanto al uso de las tecnologías para la búsqueda, selección y recuperación de la información, proceso importante de todo docente investigador, renovando los conocimientos adquiridos. Según testimonios del ASC, docente de la materia expresó: *"Siento que todos los participantes están en un mismo sentir, aprender, avanzar, aportar..."* Igualmente, el docente ASB expuso *"me encuentro muy complacida por la oportunidad de*

interactuar virtualmente en la construcción del conocimiento, con personas de diferentes áreas, pero con un mismo interés”

En este sentir percibo satisfacción por el objetivo alcanzado, logrado a través del acompañamiento y buena praxis virtual de la docente facilitadora del curso. Otra asignatura que marcó un aprendizaje significativo fue Construcción de Aulas Virtuales, en la cual nuestro grupo diseñó diferentes aulas, entre ellas: Métodos Avanzados de Investigación Cualitativa, Seminario I y Métodos Avanzados de Investigación Cuantitativa. En este aprendizaje adquirí nuevas competencias tecno-didácticas para el diseño de aulas virtuales en la Plataforma MOODLE, temática muy oportuna en estos tiempos, donde la presencialidad es a través del ciberespacio. Acompañados por la Dra. Juana Jiménez y Dra. Giosianna Polleri, docentes investigadoras comprometidas, entusiastas y creativas, que conformaron una comunidad de aprendizaje con nosotros, conocedoras de sus compromisos ante la innovación en educación virtual.

Las experiencias expuestas según la mirada de la docente ASA., expresó: *La praxis Pedagógica con aulas virtuales en nivel de doctorado tiene un gran impacto puesto que permite el acceso a estudiantes que no lo pueden realizar de manera presencial, además se tiene el acompañamiento constante del facilitador. Ha sido de gran avance...redescubrí el valor del axioma "Aprender Haciendo", porque fue de esta forma como realmente aprendí el valor del espacio 2.0, el valor de la educación a distancia en todos los ámbitos y niveles, como también la responsabilidad como productores del conocimiento en la modalidad virtualidad”.*

A modo personal doy testimonio que el aprendizaje obtenido fue gratificante, a pesar de los agentes externos como son las interrupciones tecnológicas, ya sea por ausencia de electricidad o la poca fluidez del internet, sin embargo, en las asignaturas de inducción fue fluido el aprendizaje, las docentes tenían dominio en cuanto a las herramientas tecnológicas, proporcionaban un acompañamiento pedagógico, lo que me permitió trabajar en equipo y lograr la interacción con mis compañeros generando una comunicación efectiva y asertiva. Considero que la comunicación es la vía de realización del ser humano, pues a través de ella expresa y realiza su propósito de vida y en este caso, en el ámbito académico bajo la modalidad

virtual, permite el intercambio entre pares y la construcción colectiva del conocimiento con pertinencia social y académica.

Cabe destacar que el aprendizaje fue colaborativo y cooperativo. Al iniciar la carga académica percibí que no todos los docentes realizaban una praxis pedagógica en aulas virtuales, por ésta razón en las asignaturas de Epistemología, Seminario I, y Métodos Cuantitativos, fueron cursadas por vía correo electrónico y grupos de WhatsApp para compartir información entre el grupo de estudios con el docente, por tanto el acompañamiento docente – estudiante no era el mismo que en las otras asignaturas, pero al tener una vía de comunicación tecnológica alterna entre los compañeros me facilitó salir airoso en este transitar.

Teniendo en cuenta a Casamayor (2010) destaca que el aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva, potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje.

Durante mi experiencia como participante del doctorado PIDE que desarrollo puedo decir en estos momentos, ya terminando la carga académica que superé obstáculos y llegué a buen término. Sin embargo, en el aprendizaje en la modalidad virtual como proceso abierto y dinámico, presencié algunas debilidades, entre ellas: resistencia al cambio de algunos docentes en el manejo de las herramientas tecnológicas, posiblemente por temor de sustituir lo presencial por un aprendizaje virtual.

En concordancia con lo antes expuesto, el ASA, expone... *existen debilidades en el uso de herramientas tecnológicas, que repercuten directamente en el hacer docente. Aun cuando estamos a nivel de doctorado, es necesaria la implementación de herramientas, que pueden ser sincrónicas y permitan a los participantes dialogar y consensuar en diferentes corrientes de pensamiento. Asimismo, el actor social referido expresa la importancia de que es bueno escuchar al otro, ver cuál es la postura que tiene la otra persona para a partir de allí, pensar, reflexionar, ser críticos sobre las diferentes situaciones o realidades, y eso no se percibió dentro del doctorado, no hubo esa oportunidad de que a través de las herramientas virtuales poder fomentar un pensamiento o poder idear producción intelectual como tal.*

En tal sentido, estimo que el conocimiento avanza a través de expresiones de sentido común, las cuales se enriquecen con matices nuevos de reflexividad y refinando con interpretaciones académicas, hasta llegar a observaciones en términos de consenso entre docente y estudiantes; las cuales se fortalecen en el proceso para mejorar el aprendizaje. Estas son experiencias y vivencias que me motivan a seguir los procesos de reflexión con la relevancia de la praxis pedagógica virtual en la formación de doctor del programa interinstitucional doctorado en educación.

En este transitar heurístico abordo esta investigación desde el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, apoyado en una asunción ontológica relativista que conlleva una epistemología transaccional-dialógica-subjetivista e implica una metodología fenomenológico - hermenéutico, orientada a generar una aproximación de conocimientos sobre Praxis Pedagógica virtual en el escenario de la formación del doctor del programa interinstitucional doctorado en educación de la UPEL-IPB.

Ante estos planteamientos reflexiono y me pregunto en referencia al fenómeno de estudio ¿Cómo interpretan los docentes la práctica pedagógica virtual en la formación del Programa interinstitucional doctorado en educación del Instituto Pedagógico de Barquisimeto? ¿Cuáles son los significados que le atribuyen los actores sociales a la praxis pedagógica virtual del doctorado en el escenario de la formación del programa interinstitucional doctorado en educación de la UPEL-IPB, cohorte XIII? ¿En qué se fundamentan los elementos teóricos, formales y emergentes, inherentes al proceso de la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del programa interinstitucional doctorado en educación de la UPEL-IPB? ¿Qué corpus teórico pudiera ser contextualizado en la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del programa interinstitucional doctorado en educación de la UPEL-IPB?

Estas interrogantes me permiten presentar las intencionalidades de la investigación para conocer la praxis pedagógica virtual desde la mirada de docentes en el escenario del doctorado de educación.

Intencionalidades de la Investigación

Develar desde la mirada de los actores sociales la praxis pedagógica virtual de la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.

Interpretar los significados otorgados por los actores sociales a la praxis pedagógica virtual en la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.

Comprender los significados emergentes otorgados a la praxis pedagógica virtual de la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.

Generar una aproximación teórica desde la mirada de los actores sociales sobre la praxis pedagógica virtual en la formación del Programa Interinstitucional doctorado en educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL.

Interés contributivo del estudio

Realizar altos estudios doctorales tiene como propósito ampliar el horizonte de los conocimientos y de adquirir herramientas actualizadas para cumplir un mejor desempeño en la profesión, se puede decir que participar en estos estudios han adquirido relevancia en el desarrollo del capital intelectual propiciando la formación en las competencias de investigación ya que certifican a las personas que obtienen el título y los reconocen ante la comunidad científica como un investigador capaz de generar nuevos conocimientos, así como también convertirse en profesionales de alto nivel investigativo.

Puedo decir que participar en estos estudios doctorales se ha transformado en una oportunidad de gran relevancia, es una decisión personal que incide en el desarrollo profesional, implica un proceso de madurez, especialmente al existir interés en seguir realizando investigaciones científicas y avanzando en la era del conocimiento, por lo tanto, es una forma de contribuir con el desarrollo del país porque favorece el resolver problemas teóricos y prácticos tanto en el campo de la ciencia como de la tecnología. Si bien es cierto,

cursar un doctorado no es fácil, sin embargo, genera satisfacción el colaborar para consolidar un mundo mejor.

Con base a lo dicho anteriormente, considero la relevancia y pertinencia del presente estudio, el cual estará enfocado a abordar el proceso de la praxis pedagógica virtual en estudios doctorales. Dentro de este marco justifico la investigación desde las dimensiones: ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico, adscrita bajo la línea de investigación ***“Tecnologías de Información y Comunicación, Docencia e Innovación”***, abordaré mi trabajo en atención al enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y el método de investigación fenomenológico hermenéutico.

Dentro de este orden de ideas, me posiciono en las dimensiones del conocimiento, en la dimensión ontológica otorgaré la palabra a los actores sociales quienes serán en mi investigación docentes involucrados con el fenómeno de estudio. Con la intencionalidad de develar e interpretar los significados desde la voz de los actores sociales protagonistas de la investigación, en el actuar, pensar, sentir, comunicar e interactuar en la educación virtual. Ontológicamente en el devenir de su cotidianidad construirán la realidad social de manera múltiple, diversa y plural gracias a su reflexividad y participación en procesos de comunicación e intersubjetividad de sus prácticas sociales.

En la dimensión epistemológica, Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Al abordar la investigación de naturaleza cualitativa, me condujo como investigadora a relacionarme con los investigados a fin de otorgarles la palabra desde una perspectiva inédita, me permitió involucrarlos y comprenderlos en la acción social del fenómeno a investigar, de manera de interpretar hermenéuticamente sus versiones sobre la realidad social para llegar a producir teoría emergente. En el enfoque cualitativo la hermenéutica es el fundamento ontológico que se revela en el lenguaje, en el cual Gadamer (1996) opina que cuando intentamos entender al otro, hacemos experiencia hermenéutica. Como es el surgimiento de aperturas de sentido que en él tiene lugar a través de la dialéctica.

Desde la dimensión metodológica, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo con apoyo en el método de estudio fenomenológico hermenéutico, abordado desde la comprensión de las vivencias y experiencias, a través del cual pretendí develar la visión de la praxis pedagógica virtual desde la mirada de docentes del Doctorado en Educación UPEL IPB. Para ello tomé desde la palabra de los actores sociales, sus perspectivas para crear un corpus teórico y así conocer la situación objeto de estudio. Los hallazgos develados podrán servir para reflexión y mejora de los encuentros pedagógicos del programa mencionado y para otros escenarios similares.

Con el propósito de acceder a los actores sociales seleccioné las técnicas de investigación social: entrevista a profundidad para producir discursos individuales. En el plano metodológico, se destacaron aspectos esencialmente humanos, esto significa que investigador e investigado “son sujetos activos de su propia historia individual y colectiva” (Márquez, 2004, p.20).

En la dimensión axiológica: los valores median entre el investigador y el investigado producto del diálogo y la intersubjetividad. El investigador cualitativo es un ser humano poseedor de valores éticos, con visión humanista íntegra. Para finalizar, la visión y percepción que se den a las interrogantes, será el punto de partida e indicará cómo será la investigación y cómo esta va a ser realizada.

Asimismo, la investigación tiene relevancia pedagógica al brindarle al Programa Interinstitucional del doctorado en educación (PIDE), las expectativas de docentes de acuerdo a los cánones actuales, donde aporten reflexiones, experiencias y directrices que han de guiar la formación de profesionales adaptados a las actuales condiciones sociales, físicas y tecnológicas que emergen en la sociedad.

Igualmente, tendrá relevancia a nivel social por la necesidad de apreciar las experiencias y expectativas de docentes. Además de una implicación práctica, porque posee utilidad metodológica, aportando valor significativo a la realización de futuros seguimientos al proceso virtual a nivel educativo que se efectúa en el desarrollo de los estudios doctorales.

La realización de esta investigación a nivel educacional, permitió fomentar el espíritu científico y diversificar el interés hacia otras disciplinas, al desarrollar los significados y competencias científicas, aplicables para el mejoramiento continuo de la calidad propia de la

praxis educativa virtual mediante la realidad que la envuelve. En lo personal, me permitió profundizar mis capacidades investigativas y por supuesto mi desempeño pedagógico.

MOMENTO II

APERTURA AL ESTADO DEL ARTE

La exploración del estado del arte devela cómo la virtualidad redefine la interacción formativa, promoviendo nuevas dinámicas de aprendizaje y construcción del conocimiento profundo.

Soraya Parada

Estudios Previos

La revisión exhaustiva de la información, me permite presentar algunos estudios que se relacionan con la praxis pedagógica virtual como vía para estudiar el tema central de esta investigación. Como etapa principal de apropiarme del objeto de estudio, inicié la fase heurística para así preparar el camino del conocimiento sobre el tema a desarrollar en el contexto de la educación virtual desde la praxis pedagógica en la formación del doctorado en el contexto universitario.

Así mismo, procedí a buscar, revisar y recopilar trabajos científicos internacionales y nacionales con el propósito de analizar e interpretar las diferentes fuentes investigadas y seleccionarlas de acuerdo con la importancia que aporta a mi proyecto doctoral. Para así conocer los aportes y apreciaciones de otros autores relacionados con la educación virtual desde la praxis pedagógica en la formación del doctorado en el ámbito universitario.

En España Gelabert (2019) presentó su tesis doctoral: Entornos Personales de Aprendizaje en el Desarrollo Profesional de los Profesores Universitarios, donde precisó que utilizar las TIC en el proceso enseñanza–aprendizaje, constituyen el pilar de la educación a distancia y educación presencial-virtual. En el trabajo se analizaron los modelos de utilización que se hacen en los EVEA y la descripción de elementos de análisis de los mismos, a partir de los datos recabados de informantes clave, y ver el grado de integración de los PLE en la labor docente,

entendiendo como grado de integración al nivel de utilización de las herramientas en cada uno de los ámbitos (profesional y personal) así como la interacción que hay entre ellos.

En el presente estudio se utilizó el diseño descriptivo, ya que tuvo como finalidad, especificar los patrones que marcan los elementos comunes en función de las diferentes variables (años de experiencia en la docencia universitaria, área de conocimiento e institución a la cual pertenecen) en los entornos personales de aprendizaje de cada uno de los profesores investigados. Se trató, por tanto, de un estudio caracterizado por utilizar una metodología mixta, preferentemente cualitativa, combinando métodos formales e informales de acuerdo a los criterios de validez.

El procedimiento de recogida de información se basó en cuestionarios en profundidad con su análisis y posterior construcción del mapa conceptual, que representó el entorno personal de aprendizaje para finalmente poder llevar a cabo un análisis. Se planteó como conclusión que el manejo de las TIC en el proceso enseñanza–aprendizaje, constituyen el pilar de la educación a distancia y educación semi presencial. Este estudio es importante ya que resulta logra la participación de los actores educativos para el empoderamiento del entorno virtual de aprendizaje. Igualmente asume que en la actualidad existe un conocimiento importante acerca de los entornos virtuales de aprendizaje.

En Colombia, Roncairo (2019) presentó su tesis doctoral “Evaluación de los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistema Learning Object Review Instrument (LORI), planteó un enfoque metodológico mixto con un tipo de investigación explorativo. Tuvo como propósito evaluar los EVEA de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga mediante una adaptación del sistema LORI, con el fin de identificar la flexibilidad, practicidad y pertinencia, partiendo de la caracterización de los sistemas, la valoración de indicadores, la adaptación y aplicación del sistema LORI, obteniendo como resultado a través de la observación, la necesidad de evaluar los EVEAS.

Por otra parte, con las encuestas a docentes y estudiantes obtuvo la frecuencia de las respuestas sobre los criterios de evaluación del sistema LORI, mediante la entrevista a expertos se evidencia la pertinencia de la aplicación del sistema LORI. La investigación se realizó con

estudiantes y docentes que tomaron e impartieron materias virtuales en la formación profesional en las áreas de ingeniería, salud y derecho. Sin embargo, se trabajó exclusivamente con los estudiantes del primer semestre de las facultades de ingeniería. La población objeto de estudio fueron estudiantes y profesores que cumplían las normas establecidas en la institución educativa. Las muestras correspondían a los estudiantes de las ingenierías matriculados en el segundo semestre del 2018, se escogieron 44 usuarios (estudiantes) y 27 docentes como población objeto de estudio.

Para la recolección de la información a través de la observación, se citó a un grupo de estudiantes de diferentes programas de la institución con el fin de responder un test, en el cual se evidenció que deben revisar por lo menos dos o tres veces la información para continuar con el desarrollo de la actividad, adicionalmente se hicieron unas preguntas sobre la calidad de los contenidos, adecuación de los objetivos, realimentación, motivación, usabilidad, accesibilidad, reutilización y los estándares de calidad, para mostrar los resultados se hizo a través de barras y posteriormente un análisis sobre los mismos.

Se presentaron los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de recolección de información, entre ellos la observación, como diagnóstico de la problemática, después trabajaron la caracterización de los sistemas de evaluación a través de la evaluación y curación de contenidos, teniendo presente la tabla de comparación de Stapel. Continuamente los resultados de la encuesta permitieron verificar la adaptación del sistema LORI y por último se encuentran los resultados de la entrevista aplicada a expertos, permitiendo ver la aplicación del sistema LORI; para obtener resultados cualitativos y cuantitativos, recopilando información importante y necesaria para poder alcanzar los objetivos propuestos al inicio del proyecto.

Dentro de los resultados se generó la necesidad de evaluar los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA), de cualquier institución, debido a que algunas veces no se conoce, si se está trabajando de manera correcta en cuanto a los contenidos, al diseño y a los usuarios a quienes van dirigido. Asimismo, en la presente investigación se relacionó algunos entornos virtuales como: HEODAR, minería de datos, FLOE y LORI. Los hallazgos revelaron aspectos significativos como la motivación para utilizar los diferentes canales de comunicación, calidad de contenidos, feedback, accesibilidad y reusabilidad.

El trabajo de investigación como estudio previo me permitió conocer que no solo es contar con un entorno de aprendizaje en las instituciones educativas, sino que se debe evaluar continuamente para mejorar y actualizar los procesos de enseñanza, ya que la tecnología avanza a pasos agigantados.

En el contexto nacional, Colmenares (2023), quien efectuó una investigación doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, titulada Rol del docente universitario en los espacios virtuales de aprendizaje desde la transcomplejidad. El estudio tuvo como objetivo: generar elementos teóricos sobre el rol del docente universitario para incorporar las tecnologías en su proceso de gestión virtual de aprendizaje en las universidades politécnicas territoriales, Región occidental de Venezuela (UPT), desde la transcomplejidad.

El camino metodológico, se corresponde con el paradigma cualitativo bajo el método fenomenológico. Los informantes claves fueron tres docentes y tres alumnos, de las UPT correspondientes a los estados: Mérida y Táchira, es decir: UPT “Kléber Ramírez” (UPTKR), UPT Agroindustrial (UPTAI), UPT “Manuela Sáenz” (UPTMS), el instrumento utilizado fue el guion de entrevista. En este sentido, se concluyó que los docentes de las UPT no poseen las competencias para enfrentar modelos educativos emergentes, por ello, se plantea que el rol docente evolucione mediante la formación permanente enfocado en los nuevos paradigmas educativos correspondientes a una visión transcomplejo. De la investigación, emprendida por el autor emergieron tres (03) elementos teóricos; formación pedagógica permanente, desarrollo cognitivo de las tecnologías de relaciones, información y comunicación (TRIC) + inteligencia artificial (IA) y nueva cultura, que dan el origen al modelo teórico “Terotecformación Pedagógica”, que evolucionará el rol docente universitario en los nuevos paradigmas.

Para la presente investigación es importante, por cuanto me permite visualizar que el docente universitario en los entornos virtuales de aprendizaje tiene que ser siempre crítico, pero a su vez, reflexivo en su praxis educativa.

De igual manera, Polleri (2021), en su tesis doctoral titulada “Prácticas Pedagógicas en Aulas Virtuales: Reconstrucción Crítico Teórica en Voces de Docentes Universitarios”, investigación realizada en el Decanato Experimental de Humanidades y Artes (DEHA) de la

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, suscrita en el paradigma socio – crítico, permitió materializar un corpus crítico teórico sobre prácticas pedagógicas en aulas virtuales en el decanato, emprendida desde la metáfora del discurso artístico de una creación pictórica, en honorabilidad al contexto de estudio.

Es así como el estudio es trazado por la investigadora, como una gama de símbolos en el plano ontológico de realidad dinámica, compartida, polifacética, de carácter ideológico; el epistemológico de tonalidades de relación transaccional, subjetiva, monista y el metodológico de colores transformadores desde la investigación acción participativa con el desarrollo de momentos de inducción, elaboración y ejecución del plan, producción intelectual y transformación.

Así mismo, los actores sociales llamados pintores acompañantes fueron 10 docentes, versados en educación virtual e interesados en participar. Para la recolección de información empleó técnicas de entrevistas en profundidad, observación participante y círculos de reflexión apoyadas en diarios de campo, cámaras fotográficas y grabadoras de audio/video. Para el procesamiento de la información utilizó categorización y triangulación de voces de actores, teóricos y la autora como instrumento heurístico.

Los hallazgos pintaron un escenario de emancipación personal y profesional para un quehacer docente innovador en aulas virtuales; conformación de comunidad de aprendizaje bajo dinámica dialógica dialéctica reflexiva y crítica en pro de prácticas pedagógicas virtuales; consolidación de competencias tecno – pedagógicas en diseño de aulas virtuales intuitivas; compromiso ético – afectivo ante actualización docente para implementación de prácticas pedagógicas virtuales, en la generación epistémica de reflexión crítica en y sobre la acción como tarea permanente y necesaria para toma de conciencia de factores afectivos, tecnológicos y pedagógicos en prácticas pedagógicas virtuales.

A manera de cierre del accionar transformador en pro de prácticas pedagógicas en aulas virtuales, plasma las categorías emergentes con sus respectivas evidencias significativas consensuadas durante la ejecución del Plan de Acción, develando códigos importantes del impacto generado de diferentes talleres de Formación Universitaria basada en el desarrollo de Competencias: Un modelo curricular en Acción, Imagen Corporativa y Construcción de Aulas

Virtuales, todo ello en el Marco de la Alianza Estratégica UPEL-IPB/UCLA, que conllevaron a prácticas pedagógicas innovadoras con el uso de aulas virtuales.

La investigación acción como fuente generadora de conocimientos, experiencias y nuevos escenarios, constituyó una excelente oportunidad para todos los involucrados en este transitar heurístico, que permitió reflexionar nuestra labor docente, encontrando así nuevos horizontes de transformación para desarrollar prácticas pedagógicas en aulas virtuales.

A modo reflexivo conclusivo, se sintetizaron logros obtenidos en el proceso investigativo, entre ellos, consolidación de competencia aplicación de teoría a la práctica para vinculación del saber con hacer en procesos de construcción del conocimiento; constitución de comunidad de aprendizaje académica - social, caracterizada por trabajo colaborativo eficiente e impregnada de sensibilidad artística; fortalecimiento de valores ante el conocimiento innovador; trascendencia del rol docente derivativa de una transformación personal para desarrollo de prácticas pedagógicas virtuales; adquisición de competencias tecno – pedagógicas en diseño de aulas virtuales intuitivas; construcción y puesta en práctica de doce (12) aulas virtuales con interfaz intuitiva.

Cabe señalar que, una vez realizado el proceso de revisión de dicho trabajo de investigación, quedé atrapada en la belleza y simplicidad de plasmar el conocimiento construido en el proceso de su ejecución. Dicho trabajo doctoral tiene afinidad con mi tema a investigar, ya que se encuentra engranado las prácticas pedagógicas y la virtualidad en el contexto universitario.

El trabajo expuesto por González (2019) en su tesis doctoral titulada “Comunicación Interactiva en las Aulas Virtuales de Educación Universitaria Politécnica. Reflexiones Fenomenológicas”, estuvo orientada a generar un cuerpo teórico-ideográfico de conocimiento sobre los significados que atribuyen los actores sociales del fenómeno en estudio a la comunicación interactiva en aulas virtuales de educación universitaria politécnica.

De igual manera, como objetivos específicos expuso: Conocer los significados que atribuyen los actores sociales a la comunicación interactiva en aulas virtuales de la educación universitaria politécnica; Interpretar cualitativamente los significados atribuidos por actores sociales a la comunicación interactiva en aulas virtuales de la educación universitaria

politécnica, en procura de darles sentido en términos de una matriz epistémica de creencias compartidas sobre el objeto de estudio y generar un cuerpo de conocimientos teórico-ideográfico cimentado en categorías y hallazgos recontextualizados relativos a los significados y sentidos de la comunicación interactiva en aulas virtuales de educación universitaria politécnica.

Dicho autor asumió un estudio enmarcado en una investigación de campo de naturaleza cualitativa, orientada a generar un cuerpo teórico-ideográfico de conocimiento sobre los significados que atribuyen los actores sociales del fenómeno en estudio a la comunicación interactiva en aulas virtuales de educación universitaria politécnica. Bajo el paradigma socioconstruccionista, supeditado a una asunción ontológica relativista que conlleva una epistemología transaccional-dialógica-subjetivista e implica una metodología fenomenológico-hermenéutica, según la cual el conocimiento a producir se sustenta en la adopción de una actitud fenomenológica ante los discursos elaborados en actitud natural, por los referidos actores sociales.

El método indagatorio fue fenomenológico, consistió en la interpretación de los testimonios ofrecidos por los actores sociales, seleccionados bajo el criterio de muestreo teórico-intencional consistente en la escogencia de aquellas personas que manifestaron conocimiento de la temática y voluntad para participar como versionante en el estudio. La confianza y credibilidad estuvo sustentada en la repetida entrevista con cada uno de los actores, en función de someter a su consideración tanto las transcripciones de entrevistas como la interpretación de quien investiga, hasta lograr su conformidad con lo antes dicho.

Como técnica de acopio de información utilizó la entrevista en profundidad y en su interpretación se apoyó en el modelo de Coffey y Atkinson (2003) concerniente a la contextualización, descontextualización y recontextualización que permitió la concreción de cuatro (4) hallazgos descriptivos de la aproximación teórico-ideográfico derivada de la categorización cualitativa del estudio. El estudio apunta hacia la estelar significación de la comunicación interactiva en los ambientes de aprendizaje tanto presencial como virtual en la educación universitaria politécnica, en contexto civilizatorio de la Aldea Global hacia la cual ha devenido la sociedad humana en términos planetarios.

González concluyó que los hallazgos obtenidos constituyen la concreción de aportes fundamentales del presente estudio, cuya naturaleza cualitativa es inacabada en su esencia misma, dado que se refiere a una serie de acontecimientos en pleno desarrollo. Por tanto, el cierre formal de la investigación no implica la culminación en la búsqueda e interpretación de la información concerniente al ámbito de estudio, puesto que los referidos acontecimientos se mantienen en desarrollo. De la misma manera permite el enunciado de palabras optimistas concernientes a las infinitas posibilidades que emergen en el contexto de crisis universitaria y su entorno, entendidas como oportunidades para la reinención personal e institucional y no como situaciones asociadas con problemas de difícil solución. Ello se sustenta sobre la base de la importancia esencial que implica la comunicación interactiva tanto en ambientes presenciales como virtuales para el aprendizaje.

Por consiguiente, la investigación tiene afinidad con mi trabajo de investigación, puesto que se relaciona con la temática y se vincula con los entornos virtuales de aprendizaje como plataforma fundamental en la praxis pedagógica, generando beneficios tanto individual como colectivo en el contexto educativo; además del desarrollo de competencias y criterios para afinar su capacidad de distinguir lo fundamental de lo banal en el mundo tecnologizado.

Referentes teóricos

Para fortalecer la integración de los elementos, aportes y circunstancias relacionadas con la temática a investigar, abordaré diferentes conceptos y teorías que serán comprendidos, estudiados e interrelacionados a la luz de los autores que argumentan y dan sustento teórico al tema objeto del presente estudio.

Educación virtual en el contexto de la educación universitaria

La educación virtual lo define Bonilla (2016) como “la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes” (p.77). Permitiendo comunicarnos de manera sincrónica desde cualquier parte del mundo. Desde el punto de vista de Sangrá (2001), señala:

Algunos elementos esenciales del aprendizaje en los ambientes virtuales: desde una perspectiva humanista, es el resultado de un proceso, el cual permite que el estudiante construya su aprendizaje; puede ser el resultado práctico que proporciona elementos como simuladores o laboratorios, así como, el resultado de un análisis crítico proporcionado por el ambiente. (p117)

De acuerdo con el argumento anterior, el significado que atribuye como docente el AS2, a la educación virtual universitaria del doctorado en Educación de la UPEL-IPB, está contextualizado en el ambiente virtual como una manera de repensar la comunicación unidireccional a bidireccional. En tal sentido, el docente AS2 narró lo siguiente: *Nunca dejo de apelar de forma recurrente dentro de los cursos en Moodle de los foros. Este ofrece la posibilidad de fortalecer las competencias; saber, saber hacer y el saber ser, que en mi opinión parte del reconocernos como individualidades en interacción con el otro, bondad que ofrece esta actividad aparte del motivar al vencer la soledad y el estrés del aislamiento.*

Interpreto que una de las formas de redimensionar la educación universitaria del doctorado en educación para codificar y decodificar información en aulas virtuales, el docente puede usar el foro virtual como un aliciente para la formación de una comunicación interactiva organizada, planificada y controlada por el marco referencial que debe tener la UPEL-IPB a través de las dimensiones pedagógicas-didácticas hacia una nueva identidad de aprendizaje en la era digital.

En este sentido, es necesario comprender en este momento, que los elementos anteriores son precisamente formas de analizar y valorar la educación y que están presentes no solo en los ambientes virtuales de aprendizaje, sino igualmente vigentes en los ambientes presenciales de aprendizaje. Reflexionando sobre lo expuesto La educación virtual como ambiente no debe estar centrado en la búsqueda de elementos diferenciadores entre lo presencial y lo virtual, debido a que el fin es el mismo. Desde esta perspectiva de la praxis docente virtual es la misma, y el medio presencial o virtual es el ambiente (el camino o espacio) en el que se desarrolla el aprendizaje.

Acción tutorial en la educación virtual

Como plantea Cabero (2006) si actualmente el papel del docente es importante, también lo es el del estudiante, ya que, si él no modifica el papel tradicional de receptor pasivo en la formación y se convierte en un receptor activo y consciente de la misma, la acción educativa fracasará. Al mismo tiempo es necesario que el estudiante esté automotivado para su proceso formativo. Por ello, el docente debe tener competencias digitales en el manejo de los entornos virtuales de aprendizaje, acompañamiento e interacción humana. Desde esta perspectiva, AS2 afirmó: *“Un docente sensibilizado con el estudiante y su proceso de aprendizaje derivado del conocimiento en el uso de la plataforma tanto como docente, y conocer además el ser estudiante en la virtualidad”*.

Retomando a Cabero (2006), el estudiante que se forma en nuevos entornos de aprendizaje deberá dominar una serie de habilidades: conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas, dominar la sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema y saber comunicar la información encontrada a otros. En síntesis, tener la destreza de búsqueda, selección, recuperación y divulgación de información de las diferentes fuentes que hay en el internet.

Lo anterior sitúa el nuevo papel que debe asumir el docente como tutor, facilitador, mediador, que debe superar el concepto tradicional de la enseñanza, ya que el acompañamiento permanente define un conjunto de estrategias didácticas y de aprendizaje dirigidas a fortalecer de manera efectiva el aprendizaje del estudiante a través del diseño de actividades planificadas de asesoría académica, orientación metodológica, consejería, seguimiento, evaluación, realimentación, interactividades pedagógicas y mediaciones. De acuerdo con Moreno y Sola (2005):

Las nuevas exigencias universitarias implican una modificación en la función docente, que pasa de tener una función centrada en torno a la enseñanza, a reconsiderar el aspecto del aprendizaje. El alumno pasa de ser un elemento pasivo a ejercer un papel preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que conduce a una enseñanza participativa, activa, para convertirse en el gran protagonista del proceso ((p.20).

Dicho cambio se refiere a la travesía de una educación basada en la enseñanza hacia el aprendizaje, supone la definición de nuevas funciones y, por tanto, nuevos roles en el ejercicio de la docencia. El engranaje de los elementos vinculados en la interpretación acerca de la acción tutorial en la educación virtual, los asimilé según la figura 1.

Figura 1.

Acción tutorial en la formación de un candidato a doctor



Fuente: la autora (2024)

La situación observada en la figura 1, respecto a la acción tutorial en la formación de un candidato a doctor, se asimila en términos de la interacción sincrónica y asincrónica, dentro de lo cual se ha de concretar la representación acerca de cómo la tutoría virtual, necesariamente debe combinar los aspectos claves que dominan esta realidad dentro del desarrollo de los contenidos programados en el marco de la combinación de sesiones en tiempo real

(sincrónicas) con actividades y comunicaciones que los candidatos a doctor pueden llevar a cabo de manera efectiva, en correspondencia con su propio tiempo (asincrónicas). Es así como esta combinación de escenarios de acción tutorial se puede evidenciar a través de videoconferencias, foros de discusión, el uso de plataformas de aprendizaje en línea, entre otras.

Sobre esta dinámica, se afianzan los razonamientos expresados por Silva (2010) al resaltar los aspectos significativos inherentes a la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los ambientes de enseñanza y aprendizaje, otorgando interés a la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como aspecto innovador metodológico de colaboración y transmisión de información para la construcción del conocimiento profundo. En tanto se exige la realimentación en el proceso tutorial para el éxito de la actividad formativa centrada en el candidato a doctor, al reconocer que estas plataformas tecnológicas, facilitan la personalización del aprendizaje, permitiendo que los tutores adapten los contenidos y métodos a las necesidades individuales de cada candidato.

Agrega además el mencionado autor que, es de esta manera como se favorece el desarrollo de enfoques con un buen soporte para la interacción del aprendiz con el facilitador de los cursos en condición de tutoría y, al mismo tiempo, en esa colaboración entre pares para generar ámbitos constructivos conjuntos del conocimiento. Esta interacción sincrónica y asincrónica, no sólo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también permite la creación de redes académicas globales, donde los candidatos a doctores pueden acceder a recursos académicos profesionales, así como conectar con expertos y comunidades académicas a nivel internacional. En este contexto, se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje, y el docente en un auténtico facilitador del proceso formativo, donde se va promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo.

La acción tutorial en la formación de un candidato a doctor, como lo es la personalización del aprendizaje, se deja ver en la perspectiva de Reyez et al. (2024) al observar que el aprendizaje personalizado es posible y real con el apoyo de la tecnología, teniendo en cuenta los avances en la sociedad contemporánea. Sus estudios señalan que la utilización de tecnología para facilitar el aprendizaje personalizado, promueve la adquisición de conocimiento y facilita

una gestión eficaz del tiempo en las actividades educativas, aportando al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje. El aprendizaje personalizado (AP) se configura considerando que cada ser humano tiene conocimientos previos, necesidades específicas e individuales, capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes que dominan cada realidad en el contexto particular de vivencias y experiencias necesarias de reconocer a la hora de generar las estrategias correspondientes en razón de ofrecer la oportunidad de poner en práctica todo el potencial requerido de diferentes formas y en virtud de la flexibilidad.

Asimismo, el aspecto que tiene que ver con el progreso tecnológico en el campo formativo eficaz, mantiene su dominio en el hacer de la organización y estructuración de los procesos con el uso de la tecnología para satisfacer las necesidades de aprendizaje en diversos modos de ver las realidades contextuales que complejizan el campo educativo, en función de buscar el sistema de mejoras que vayan acorde con las habilidades del tutor en el manejo de grupos al individualizar la instrucción y perfeccionar la actividad académica, de acuerdo con el propio ritmo de los doctorandos.

Se ha de resaltar que el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito de la tutoría virtual del doctorando, a la vez, mantienen la tendencia de mejorar la capacidad analítica y reflexiva durante la actividad de aprendizaje, favoreciendo el cumplimiento de los objetivos planteados al reforzar competencias personales para el desarrollo de habilidades cognitivas de forma independiente, lo que contribuye al desarrollo de procesos más satisfactorios y asequibles. Es así como el uso del software adaptativo permite ajustar el aprendizaje a las necesidades individuales y crea un espacio cómodo que fortalece las habilidades e intereses de cada estudiante (Kaput, 2018). Cabe señalar que, la motivación y las actitudes del candidato doctor para aprender es más importante, incluso, que el cambio tecnológico. Al involucrarse completamente en el aprendizaje del conocimiento proveniente del sistema de enseñanza respaldado por tecnologías avanzadas, se mejora el proceso educativo.

Vale decir, que la acción tutorial en la formación de un candidato a doctor se enriquece significativamente mediante la personalización del aprendizaje facilitada por la tecnología. Reyes et al. (2024) así lo resaltan en términos de visualizar que la tecnología moderna permite adaptar los procesos formativos en conformidad con las necesidades individuales de cada

participante, promoviendo una adquisición de conocimiento efectiva, puesto que se reconoce una estructura adaptable y organización del aprendizaje, que facilita la interacción continua y significativa entre el tutor y el candidato a doctor, esencial para el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en cuanto a los requerimientos de construcción de conocimientos profundos.

Igualmente, la acción tutorial en la formación de un candidato a doctor, presenta un punto de interés en la figura 1, en lo que se refiere al acceso a recursos y redes globales. En este sentido, Pérez y Roca (2013) señalan que la formación virtual ofrece soluciones satisfactorias derivadas de los avances pedagógicos, científicos y técnicos, que se han resignificado en sus formas externas, así como en la materialización de los medios, soportes, además de los canales de comunicación. Estos cambios se manifiestan en un contexto de paradigmas predominantes, frente a la emergencia de nuevas ideas, conocimientos sobre los aprendizajes, enseñanzas propias de la educación virtual. Los participantes combinan de manera armónica el tiempo de recreación, diversión, socialización, estudio y trabajo, seleccionando información de su interés, temáticas, enfoques auto instruccionales en la combinación de sus diversas ocupaciones laborales, ubicación geográfica, responsabilidades familiares y dificultades económicas.

El escenario mencionado, promueve el desarrollo del pensamiento superior crítico en el aprendizaje autónomo. No obstante, en algunas situaciones, los facilitadores se ven involucrados en espacios académicos donde no se observa la presencia física de los participantes, entonces esto puede incurrir en algunos desequilibrios, que surgen debido a la falta de elementos formativos en el manejo de nuevas tecnologías o por no reforzar la práctica pedagógica tradicional. Sin embargo, al abrirse a las fronteras de las tecnologías y comunicaciones en ambientes de aprendizaje virtuales, se crean nuevas realidades pedagógicas que permiten modificar las estructuras cognitivas de los participantes.

Ahora bien, en el contexto de la formación de un candidato a doctor, la acción tutorial virtual adquiere una dimensión crítica, al facilitar el acceso a recursos y redes globales. La postura de Pérez y Roca (2013) subraya cómo la formación virtual ofrece beneficios derivados de los avances en diversas áreas, así como la resignificación de los medios y canales de

comunicación, lo cual se traduce en la capacidad de los candidatos a doctor para acceder a una amplia gama de recursos globales, que van desde publicaciones académicas y bases de datos hasta redes de colaboración internacional.

La integración de tecnologías y la comunicación en ambientes de aprendizaje virtuales permite la creación de nuevas realidades pedagógicas. Estas realidades no solo se adaptan a las necesidades de los candidatos a doctor, sino que también transforman sus estructuras cognitivas, promoviendo un pensamiento más flexible y adaptativo. En este sentido, el acceso a recursos y redes globales enriquece el contenido académico, además de ampliar las perspectivas experienciales interpretadas como oportunidades para ir preparándose en cuanto a la contribución a profundidad de conocimiento.

Praxis pedagógica en escenarios virtuales

Desde su origen la docencia ha sido considerada una práctica. De acuerdo con Restrepo y Campo (2002) “su raíz griega dok, significa acción que hace aceptar” (p. 45). Así, se han llegado a caracterizar la docencia, según los mencionados autores como “la acción de enseñar, de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda” (p. 49). De lo anterior, infiero la práctica pedagógica como un hecho cotidiano y particular de actuar, construyendo y reconstruyendo la realidad.

Históricamente, la práctica pedagógica tiene sus bases en la teoría filosófica de Platón, la cual, tiene implícita la Mayéutica Socrática como el método de enseñanza. Para Platón la ignorancia no es carencia de saber, sino llenura. Antes de iniciar la enseñanza, el método debe comenzar suscitando la duda, para despertar el deseo de saber cómo condición de la acción educativa. El método, se lleva a la práctica como un proceso dialéctico, mediante el uso de preguntas reflexivas conducentes al desarrollo de la capacidad de pensar. Sin embargo, para Sócrates, maestro de Platón y conductor de sus diálogos, enseñar es orientar al individuo para que pueda recordar, descubrir sus ideas, y tener conciencia de sus propias capacidades.

Desde el punto de vista de Malagón (2007), destaca que “quienes se desempeñaban como docentes universitarios, lo que iban a hacer era presentar ante sus estudiantes los avances de sus estudios e investigaciones personales, sus posiciones individuales objeto de

debates continuos y permanentes” (p.30). Desde su sentido tradicional, la práctica docente ha sido considerada como proceso de transmisión de información, cuya responsabilidad recae totalmente en el docente, relegando al estudiante un papel pasivo como receptor de la información. Teniendo en cuenta a García Cabrero et al. (2008):

La práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que conforman el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación, ajustados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p.25).

En relación con lo referido, la práctica docente se ajusta a la acción del profesor dentro del aula en su interacción con los estudiantes. El éxito de un docente o facilitador en ambientes virtuales de aprendizaje está en la interacción permanente y planificada con sus estudiantes, como argumenta Sánchez (2005). Esta aseveración toma más fuerza hoy, cuando la utilización de las TIC en la educación superior reivindica la tesis de Tobón (1997) según la cual “es necesaria una pedagogía de la comunicación debido al auge inusitado de las telecomunicaciones y los medios que las asisten, para que sea posible el verdadero proceso comunicativo y formativo, y así evitar el efecto contrario o anticomunicación” (p.115).

En la educación virtual, esta teoría lleva a sintetizar en realidades esa pedagogía de la comunicación, en razón de que docentes y estudiantes deben comprender, adaptar y aplicar los códigos, lenguajes y formas de interacción que sugieren las TIC. Esta intención rompe paradigmas establecidos como producto de la cultura entre estudiantes y docentes en sus respectivos contextos, como es el hecho de redactar correos electrónicos, participar chats y foros de debate de la misma manera como se habla, lo cual provoca, el ruido y la anticomunicación como señala Tobón (1997).

En concreto, educación y comunicación son procesos sociales de interacción que se parecen porque dan valor a la sociedad. Al mismo tiempo se diferencian entre sí, porque la educación construye sentido, significados, cultura, valores humanos, mientras que la comunicación busca la adhesión y la pertenencia a los distintos grupos en sus respectivos contextos (Villota Hurtado, 2004). Sin embargo, los materiales didácticos son mediadores comunicativos que posibilitan la interacción de los actores que concurren en un campus virtual de aprendizaje. En su constitución y gestión se recrea el proceso de comunicación entre los

actores que participan en el ámbito educativo, pese a las distancias físicas, culturales y personales existentes entre los estudiantes y docentes.

Infiero que en la mayoría de instituciones, los docentes que acompañan los procesos de tutoría son los mismos que diseñan los cursos. Esto implica que los docentes diseñan el curso, lo acompañan y evalúan. El diseño implica también la realización de recursos digitales para favorecer el aprendizaje. Esta labor es una reflexión propiamente didáctica ya que, al desarrollar, acompañar y evaluar el curso, lo puede ajustar reflexionando sobre su práctica docente y el nivel de aprendizaje del alumno.

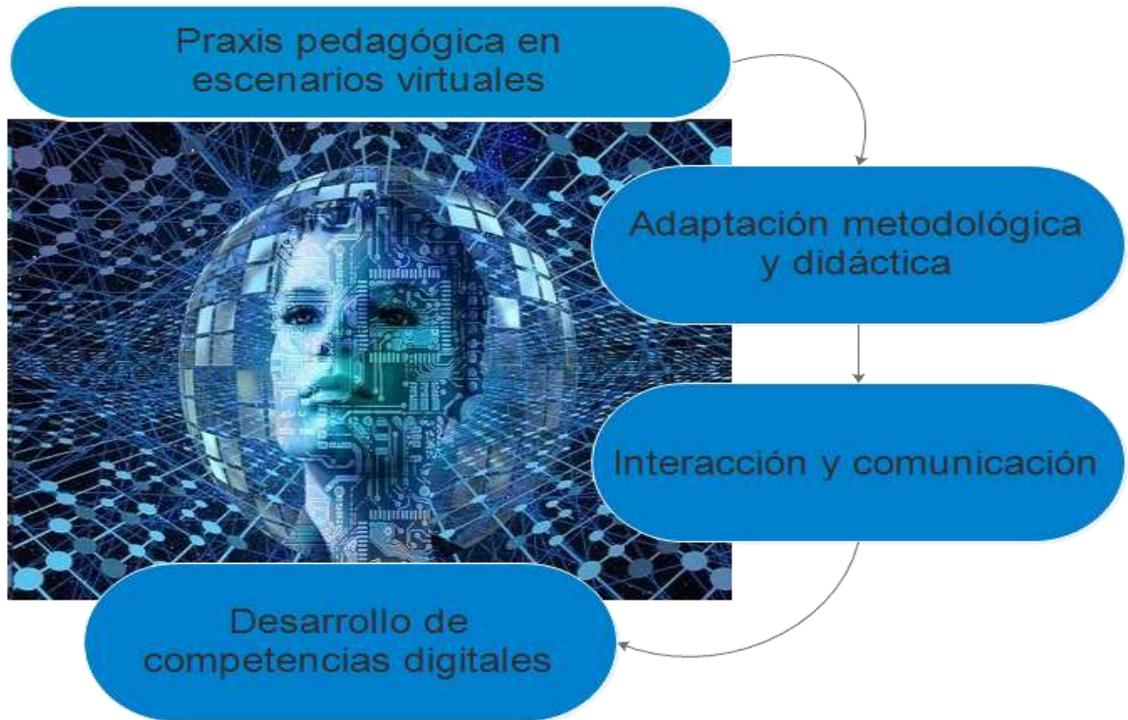
Ante esta realidad no es suficiente con digitalizar materiales didácticos, distribuirlos y hacerse la idea de estar en un ambiente presencial mediante video conferencias sincrónicas, chats o correos. Requiere del docente y estudiante desempeñar papeles diferentes, siendo el más importante el cambio de mentalidad y prácticas educativas cotidianas, por ello no debemos resistirnos al cambio.

Reflexiono a través de mi experiencia como persona y profesional en el ámbito educativo, he vivido la transformación a través del tiempo, formada de manera tradicional y actualmente subir, adaptarme y superar el impacto tecnológico en todos los aspectos de mi vida. ¿Miedo a la incertidumbre, a lo nuevo, a lo nunca visto? Claro que sí, pero ese miedo es la gasolina que enciende el motor de ir más allá de lo que he aprendido, si me equivoco reflexiono sobre mi hacer y sigo adelante. El aprendizaje es interminable por ello debemos estar abiertos de mente y corazón, para seguir en el sendero del conocimiento.

En este sentido, espero aportar una pequeña contribución para reflexionar sobre el hacer de la praxis pedagógica virtual en las organizaciones educativas universitarias, especialmente la dirigida a docentes de la UPEL-IPB con miras a conocer los sentidos y significados que le atribuyen las personas al fenómeno descrito. Ahora bien, la praxis pedagógica en escenarios virtuales, se comprende en tres tópicos interconectados: adaptación metodológica y didáctica, interacción y comunicación, desarrollo de competencias digitales, las cuales se visualizan en la figura 2.

Figura 2.

Praxis pedagógica en escenarios virtuales



Fuente: La autora (2024)

La figura 2, ilustra los eventos inherentes a la praxis pedagógica en escenarios virtuales, a partir de la adaptación metodológica y didáctica, especialmente en la formación de doctorandos, al connotar aspectos claves como la revisión y rediseño de materiales educativos, frente a lo cual se argumenta en el pensamiento de Rodríguez (2021), quien destaca la importancia de contar con un acceso adecuado a internet para asegurar la continuidad del proceso educativo en la modalidad virtual.

Sin embargo, además de la infraestructura tecnológica, es fundamental revisar y rediseñar los materiales educativos que tradicionalmente se utilizaban en la enseñanza presencial, en el marco de una adaptación que implica transformar los recursos didácticos para que sean interactivos y adecuados al entorno digital, lo cual incluye la conversión de contenidos impresos a formatos digitales, creación de videos explicativos, presentaciones multimedia,

utilización de simuladores y laboratorios virtuales. Este rediseño debe considerarse bajo el enfoque y las características del aprendizaje en línea, promoviendo la autonomía, el autoaprendizaje de los candidatos a doctores para ir asegurando que los materiales sean accesibles y fáciles de usar.

En el mismo orden de ideas, los aspectos que atañen a la adaptación metodológica y didáctica se distinguen a través del desarrollo de nuevas estrategias de evaluación, que en el contexto de la pedagogía virtual deben ser reevaluadas y modificadas por los tutores a fin de poder asegurar su efectividad. Es así como se comprende que las evaluaciones tradicionales, como las presentaciones, bien sea de los proyectos, ensayos, análisis, opiniones u otros materiales escritos presenciales, deben ser reemplazadas o complementadas por métodos que se ajusten mejor a la enseñanza en línea.

En este sentido, la implementación de evaluaciones formativas continuas, como quizzes interactivos, tareas, representaciones visuales con ayuda de la inteligencia artificial, proyectos colaborativos, participación en foros de discusión, y la elaboración de portafolios digitales, se han de incluir como nuevas estrategias de evaluación que no sólo permiten medir el progreso académico de los estudiantes de manera holística y constructiva en el ámbito de su interés investigativo, sino que también fomentan habilidades importantes como el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación práctica, orientándose hacia una mayor comprensión del área del conocimiento especializado que se desee abordar en la construcción de la tesis doctoral.

Vale decir que, la implementación de modelo de enseñanza centradas en el candidato a doctor vuelve enriquecer el sentido y significado de la praxis pedagógica en escenarios virtuales, en términos del aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje personalizado, que son especialmente efectivos en entornos virtuales. Estos modelos permiten a los doctorandos mantener un rol activo en su proceso constructivo para ir adaptándose a sus ritmos y estilos de aprendizaje individuales, con énfasis en los cambios que demanda la educación y la sociedad en particular frente a las demandas de actualización constante de los procesos doctorales formativos, que exigen adaptabilidad y profundidad hacia el perfeccionamiento continuo.

De este modo, se significa que, en la educación virtual, estos elementos, factores y condiciones se traducen en la necesidad de crear experiencias de aprendizaje flexibles, creativas y personalizadas que respondan a las necesidades y contextos individuales de cada participante, lo cual ha de llevar al aval representativo de dominio del tutor virtual a experimentar y poner en práctica la adopción de diversas metodologías, estrategias innovadoras y consideraciones accesible a los diferentes software educativo que favorezcan un aprendizaje más significativo, integral de la didáctica efectiva de calidad en entornos virtuales.

Ahora bien, la figura 2, expone que la praxis pedagógica en escenarios virtuales, se combina en los hechos de interacción y comunicación, los cuales son vistos por Huang (2024) en el sentido de la facilitación de redes académicas y de colaboración al sumar el interés en las comunidades virtuales de prácticas como experiencia doctoral, particularmente en la era digital contemporánea, puesto que de este modo se facilita la creación de redes académicas, optimizando la gestión del conocimiento en profundidad al ir apoyando el bienestar mental de los participantes remotos.

En este contexto, el tutor virtual juega un rol significativo al actuar como facilitador y mediador de estas redes, puesto que activa los escenarios de apropiación para que los doctorandos se mantengan conectados con otros investigadores, a fin de aclarar dudas, solicitar información en la dinámica propia de aspectos teóricos, epistemológicos, metodológicos, entre otros; que les orienten a través de debates interdisciplinarios y sobre todo en el acceso a recursos académicos compartidos. Esta interacción enriquece el aprendizaje individual, pero igualmente es propicio para fomentar un entorno colaborativo donde el conocimiento especializado a profundidad se construye de manera colectiva.

De la misma manera, el precitado autor hace referencia a la optimización de la gestión del conocimiento, ya que las comunidades virtuales de prácticas permiten una gestión del conocimiento más eficiente, donde los candidatos a doctores pueden intercambiar ideas y recursos de manera ágil. Es así como se optimizan los procesos de gestión del conocimiento, facilitando la diseminación y adquisición de conocimientos académicos. El tutor virtual debe adoptar un rol activo en este proceso, guiando a los estudiantes en la organización y utilización de la información relevante para sus investigaciones. Esto incluye la curación de materiales

educativos, la recomendación de lecturas esenciales y la facilitación de talleres, conferencias y seminarios virtuales que aborden temas críticos para el desarrollo de la investigación doctoral. La interacción constante con el tutor virtual asegura el hecho de poder mantenerse bajo un enfoque claro y actualizado en los estudios doctorales, maximizando así su progreso académico.

Otro aspecto significativo que describe Huang (2024) tiene que ver con el estado mental de los doctorandos en ese apoyo que recibe de las comunidades prácticas de aprendizaje donde el tutor virtual desempeña un rol preponderante al ofrecer una plataforma para compartir experiencias. El tutor virtual, en este escenario, proporciona orientación académica pero igualmente apoyo emocional. La comunicación regular y empática con los estudiantes puede ayudar a mitigar la sensación de aislamiento común en la educación a distancia. Los tutores pueden organizar sesiones de mentoría grupales o individuales, crear espacios seguros para discutir desafíos personales y académicos, al promover actividades que fomenten la cohesión, el sentido de pertenencia, el apoyo integral que contribuye a un entorno de aprendizaje más saludable y productivo.

Asimismo, la figura 2, al hacer referencia a la praxis pedagógica en escenarios virtuales, presenta la condición relacionada con el desarrollo de competencias digitales siguiendo los postulados de Lameris y Moumoutzis (2021) y trasladando los mismos a la formación doctoral virtual en el contexto del programa interinstitucional de doctorado en educación, donde la integración de la tecnología digital en la praxis pedagógica puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje.

Estos autores, hacen énfasis en lo esencial del uso consciente de la tecnología a fin de ofrecer una experiencia de aprendizaje digital pedagógicamente rica, inclusiva, creativa y equitativa. En la formación doctoral, esto implica que los tutores y candidatos a doctor deben desarrollar habilidades digitales avanzadas que les permitan navegar y utilizar eficazmente las herramientas digitales, lo que da cabida a significar un sistema de mejoras de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como el oferente de escenarios activos que los prepara para enfrentar los desafíos de la investigación en un entorno cada vez más digitalizado.

De forma similar, la adaptación y orquestación de la enseñanza por parte de los facilitadores, debe ir en sintonía con el desarrollo de habilidades y competencias digitales que promuevan un entorno de aprendizaje digital inclusivo y culturalmente consciente. Vale decir que, en el contexto de la formación doctoral, los tutores deben adaptar sus métodos pedagógicos para incluir herramientas de aprendizaje, tanto sincrónicas como asincrónicas, significando así una mayor flexibilidad al personalizar sus orientaciones en el marco de poder atender las diversas necesidades y contextos de los estudiantes de doctorado. La orquestación efectiva de estas herramientas puede facilitar el aprendizaje activo y colaborativo, elementos esenciales en la formación avanzada.

Por otro lado, el marco distintivo de las competencias digitales según Lamerás y Moumoutzis (2021) se identifica como punto referencial para que los tutores y estudiantes de doctorado desarrollen nuevas habilidades o amplíen las existentes. En la formación doctoral, este marco puede guiar a los tutores en la creación de estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva la tecnología, optimizando así la praxis pedagógica en la virtualidad al ir fomentando un entorno de aprendizaje conectado y en red.

Virtualidad en el contexto universitario

Uno de los objetivos esenciales de la educación universitaria es posibilitar que el estudiante sea capaz de construir sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y de la información a la que puede acceder. Con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no sólo provee herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, esencialmente, entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa.

Al respecto Compte y Sánchez (2019), afirman lo importante que resulta tener en la enseñanza “prácticas de investigación e intervención, que incluyan metodologías de aprendizaje, con la finalidad de promover el uso de diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como metodologías en red, tutorías *in situ* o en entornos virtuales” (p.134), facilitando el desarrollo de habilidades digitales. Por ello una de las formas de aplicación de las

TIC, en la educación universitaria es la virtualidad, como complemento integrador a las actividades presenciales hasta las consideradas de virtualidad total.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Venezuela, atendiendo su misión formadora de docentes, desarrolla el Proyecto Nacional de Virtualización Académica, cuyo propósito es contribuir con el desarrollo de la formación en el ámbito de docencia, investigación y extensión, sustentado en la pedagogía con la aplicación de las TIC; así como fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de cursos en línea, desde la modalidad presencial con apoyo en la virtualidad, mixta y a distancia, apoyándose en herramientas tecnológicas de la comunicación e información (Imbernon, 2008).

Es así como en el marco de este proyecto, la UPEL inició su incursión en la incorporación de las TIC en actividades académicas, al colocar a la disposición de la comunidad estudiantil y docente, la plataforma educativa tecnológica: “Salón Virtual”, para la administración de cursos de postgrado y pregrado con soporte en Moodle desde el año 2007. Al respecto, Cabero et al. (2007) afirman que la incorporación de las TIC a la universidad no es posible de desarrollar si las personas no presentan unas actitudes y aptitudes favorables para su utilización. Es decir, no es exclusivamente la incorporación de la tecnología y su manejo instrumental lo más importante, hay que considerar la parte actitudinal y de utilidad para los estudiantes.

La universidad a raíz de la pandemia mundial del COVID, no se quedó estancada y las autoridades aprobaron bajo Resolución N° 2021.639.164. Lineamientos Curriculares para la Administración del Período Académico 2021-I, donde las actividades académicas se realizaron en base a: El Reglamento del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), como una alternativa estratégica organizacional que le permite dar respuesta expedita ante la pandemia que viene azotando a nuestro país y, en general, a la humanidad.

En lo que concierne a la educación superior, Duart y Sangrá (2000), señalan que el uso de las TIC en el contexto universitario, permite el desarrollo de elementos como: mayor flexibilidad e interactividad; vinculación con los docentes y el resto del alumnado, al permitir mayor colaboración así como participación; y facilidad para acceder a los materiales de estudio y a otras fuentes complementarias de información. De igual modo, se amplía el acceso a entornos

formativos de diversa naturaleza, promoviendo la formación continua necesaria en los tiempos actuales donde se considera que la materia prima más valiosa es el capital humano en la hoy llamada sociedad del conocimiento.

Teoría de la conectividad

La Teoría del Conectivismo basada en nodos y redes interconectados donde la información se convierte en conocimiento a ser adquirido por quienes ingresan a estas redes. El conectivismo iniciado por Siemens (2004) y Downes (2015), llamada la teoría del aprendizaje para la era digital, trata de explicar el aprendizaje complejo en un mundo social digital en evolución constante. En nuestro mundo tecnológico y en red, los docentes deben reflexionar sobre la obra de los pensadores como Siemens (2004) y Downes (2015). En teoría, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes.

En la era de la tecnología de la información y comunicación, los teóricos revisan y desarrollan las teorías tradicionales del aprendizaje a las adaptan a las nuevas condiciones. Pero se llega a un punto que los cambios han sido tan importantes, y por ello es necesario aproximarse de forma completamente nueva a la cuestión. Surgen multitud de inquietudes relacionadas con las teorías del aprendizaje y el impacto de la tecnología y de nuevas ciencias (caos y redes) en el aprendizaje.

Por ello, la tentativa de dar respuesta a dichas inquietudes va perfeccionando los principios del conectivismo o una teoría de aprendizaje para la era digital. Podría entonces definir el conectivismo como el engranaje de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto organización. Según esta teoría el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo el control del individuo, pero también es un proceso que puede habitar fuera de nosotros, y cuyo objetivo es conectar conjuntos de información especializada.

Ahora bien, la aplicación de algunos de los principios de la teoría del Conectivismo en la praxis pedagógica virtual para la formación del doctor, se interpreta cuando deviene el planteamiento que el conocimiento no reside únicamente en la mente de un individuo, sino que se distribuye a través de una red de conexiones (Corbett y Spinello, 2020). En el contexto

de la formación doctoral virtual, el conectivismo ofrece un marco teórico representativo en el hecho de comprender y mejorar la praxis pedagógica, en cuanto al aprendizaje y conocimiento distribuido, a través de una red de conexiones dada la habilidad de construir y navegar.

Asimismo, se asumen que, en la formación doctoral, los candidatos a doctor pueden beneficiarse de un entorno de aprendizaje que fomente la construcción y navegación de redes de conocimiento, al implicarse en el uso de plataformas digitales que permita esa conexión con otros investigadores, expertos y recursos globales. Por ejemplo, el uso de foros académicos, redes sociales especializadas y plataformas de colaboración como ResearchGate y Academia.edu permite a los doctorandos acceder a una amplia gama de conocimientos al construir redes académicas que enriquecen su investigación.

Al mismo tiempo, se hace sentir lo valioso de las conexiones como fuente de conocimiento que es un principio conectivista, resaltando lo mencionado por Alam (2023) acerca de saber que la capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad esencial. De esta manera, la formación doctoral debe fomentar estos escenarios a fin de asumir conexiones interdisciplinarias, lo cual puede lograrse mediante seminarios y talleres virtuales que incluyan perspectivas de diversas disciplinas, promoviendo así enfoques y precisiones propias del área del conocimiento que le interesa en la investigación doctoral. Es por ello que, un doctorando en educación se beneficia de conocimientos en psicología, sociología, pedagogía, tecnología educativa, entre otras; integrando estas perspectivas en su estudio a profundidad al abordar un acercamiento complejo de la realidad, de manera más holística.

Vale la pena destacar, según Herlo (2017), que el principio conectivista relacionado con la actualización continua del conocimiento es una habilidad significativa a la hora de adquirir nuevos aprendizajes lo cual, en un entorno virtual, es significativo para estar más sensibilizados en la actualización de los programas doctorales cuando incorporen mecanismos que avalen las nuevas realidades y avances en su campo. Esto puede incluir el acceso a bases de datos académicas, la suscripción a revistas científicas, la participación en conferencias y webinars. Los tutores pueden fomentar una cultura de aprendizaje continuo incentivando a los doctorantes a

compartir artículos recientes, discutir nuevas teorías, tecnologías y aplicar estos conocimientos en sus proyectos de investigación.

Así también, se resalta el principio conectivista, frente a la diversidad de opiniones y fuentes que fortalecen la red de conocimiento y el proceso de aprendizaje. Este escenario aplicado a la formación doctoral se entiende al enriquecer la experiencia de aprendizaje, puesto que los programas de doctorado deben promover la diversidad de perspectivas y fuentes de información. En este orden de ideas, se trata de lograr mediante la inserción de literatura de diversos autores y disciplinas, así como la invitación de expertos internacionales para dar conferencias virtuales. Además, los candidatos a doctor deben ser alentados a colaborar con pares de diferentes contextos culturales y académicos, lo cual puede llevar a una comprensión más amplia y profunda de sus situaciones de investigación.

MOMENTO III

VISIÓN METODOLÓGICA

La praxis pedagógica virtual en la formación doctoral fomenta la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo integral del investigador en un entorno digital inclusivo.

Soraya Parada

Enfoque Onto-Epistemológico

A partir de la ontología, las posturas epistemológicas, la noción de verdad y de sujeto que se asuman, es posible distinguir diferentes teorías filosóficas de la ciencia, frente a lo que Guba y Lincoln (1994), llaman paradigmas de interrogación. Según estos autores, la manera de diferenciar entre estos paradigmas puede resumirse de acuerdo con la forma en la cual los proponentes de estas visiones del mundo otorgan a las dimensiones del conocimiento: ontológico, epistemológico y metodológico, los cuales están interconectados entre sí.

Desde esta perspectiva, la naturaleza de la investigación la desarrollé bajo el enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo, método de estudio fenomenológico, con apoyo en la hermenéutica. De ahí que, aspiro estudiar según Martínez (2007) “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo puedan ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que la vive y experimenta” (p.105). Por cuanto me permitió conocer, comprender e interpretar las evidencias que emergieron en el propio escenario de los sujetos investigados, del cual formo parte. De allí que, el enfoque cualitativo busca el sentido y el significado de la realidad estudiada de un modo procesual, su subjetividad. Por ende, comprende de un modo holístico, tanto el contexto del objeto estudiado, como su pensamiento y reflexión crítica,

basándose en observaciones e interpretaciones de la realidad que en este caso se asume en torno a la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del programa interinstitucional doctorado en educación (PIDE). Al respecto, Sandín (2003) refiere que, la investigación cualitativa:

...es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

De manera que, la investigación cualitativa busca el sentido y el significado de la realidad estudiada. Por ende, comprende un conjunto de prácticas y procedimientos que se estudian en un espacio de discusión metodológica, dialéctica y humanista. En otras palabras, el investigador no puede separar el abordaje del fenómeno de estudio de su contexto particular y vivencial, pues es ese mismo entorno el que nutre la investigación supeditada a este enfoque.

Ontológicamente percibí la realidad como cambiante, única, la cual fue construida por los sujetos inmersos en el estudio, diferente y rica en significados pertenecientes a los docentes facilitadores de los distintos seminarios doctorales y mi persona. Siendo coherente con lo planteado, es necesario resaltar que los fundamentos ontológicos adoptados son los derivados de múltiples reflexiones en torno al ser y sus distintas formas de relacionarse con la realidad indagada.

En esta perspectiva, fue necesario conocer, comprender e interpretar las experiencias subjetivas de los facilitadores del doctorado en educación en el convenio interinstitucional: Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB) y Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO), a fin de develar los sentidos y significados atribuidos a la praxis pedagógica virtual produciendo de esta manera conocimiento sustantivo partir de sus testimonios.

La ontología del ser es una perspectiva significativa en la investigación educativa, particularmente en el contexto de la formación doctoral virtual. Al respecto, Northoff y Smith (2023) exploran la subjetividad del yo y cómo se integra en una relación cerebro-mundo a escala libre que proporciona la base ontológica para la subjetividad del yo, extendiendo los

conceptos fenomenológicos de subjetividad y mundo más allá de las ontologías tradicionales de Heidegger y Sartre (2005), al llevar estos razonamientos a la formación doctoral virtual, la comprensión de la subjetividad del yo es fundamental para el diseño de experiencias pedagógicas significativas que co-crean la comprensión del mundo a través de su interacción con el entorno digital. Esta perspectiva resalta la importancia de diseñar entornos de aprendizaje que fomenten la reflexión y la auto-conciencia, facilitando así una experiencia educativa más profunda y personalizada.

Ahora bien, en conexión con la postura de Heidegger (2005) queda expuesta la comprensión del ser en el mundo (*Dasein*) que se centra en la existencia humana como el punto de partida para toda ontología. Para este autor, el ser no es una mera entidad entre otras en el mundo, sino que es fundamentalmente una cuestión de existencia, la cual se caracteriza por la una relación activa, comprometida con el mundo y con los otros.

El concepto de *Dasein* se refiere al ser que somos nosotros mismos, el ser que tiene la capacidad de cuestionar su propia existencia. Heidegger (2005) distingue entre la existencia auténtica en tanto, se logra cuando ese ser en el mundo toma conciencia de su finitud y se enfrenta a su propia mortalidad, permitiéndole vivir de manera más genuina y significativa. En contraste, la existencia inauténtica se tipifica cuando el *Dasein* se pierde en las rutinas diarias y en las expectativas sociales, evitando enfrentar la realidad de su propia finitud.

Por su parte, la centralidad de la temporalidad y la anticipación de la muerte (ser-para-la-muerte) en la configuración de una existencia auténtica, dentro de la perspectiva filosófica de Heidegger (2005) ofrece un marco profundo para entender cómo la conciencia de nuestra finitud puede impulsar decisiones y acciones significativas. Al trasladar estos hechos en el escenario del estudio sobre la praxis pedagógica en la formación doctoral virtual, la comprensión heideggeriana de la temporalidad y la autenticidad proporciona una base ontológica significativa que apunta a la reflexión acerca de los proyectos de largo plazo, propuestos por los candidatos a doctor donde este principio de la temporalidad nos ubica a situarnos en la investigación dentro de una línea temporal significativa, reconociendo la importancia de cada etapa del proceso.

De este modo, la planificación y priorización se evidencia de manera consciente al aprender a valorar el tiempo de manera más estratégica, enfocándonos en actividades que tengan un impacto duradero en su desarrollo académico y personal, en escenarios de reflexión personal y profesional permanentes, lo que hace que los requerimientos en cuanto a la praxis pedagógica virtual deben ser parte de los incentivos reflejados en motivaciones y modos de ser auténticos dentro de lo cual no basta con cumplir con los requisitos académicos, sino también encontrar un sentido profundo y personal del estudio. La formación doctoral es un proceso de construcción de identidad, de modo que en el campo de la existencia auténtica ello implica que los candidatos a doctor desarrollemos una comprensión ontológica acerca de quiénes somos investigadores y cuál es nuestro propósito dentro de la comunidad académica.

En el mismo orden de ideas, se abordó en el enfoque epistemológico esta forma de conexión con la realidad, en tanto, Sandín (2003) manifiesta que “el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno” (p.49). De acuerdo con lo referido por los teóricos, no existe un conocimiento único sino uno que debe ser construido a partir de los significados emergentes de la interacción con la realidad, caracterizada por las prácticas socio-históricas propias de su contexto. Esto acontece porque el ser humano aprehende la realidad y la carga de significaciones que lo conllevan a experiencias interpretativas.

Bajo este enfoque, retomo los principios del construccionismo social en una realidad dinámica en la cual las personas perciben la conciencia de los demás mientras viven su propia conciencia. La intersubjetividad es un mundo de relaciones compartidas y significados subjetivo, que se comparten dentro de intereses comunes significados en el lenguaje en un mundo donde nos hablamos y comunicamos. La pretensión de develar, comprender e interpretar los significados que los actores sociales atribuyen a la praxis pedagógica virtual en la formación del doctor del Programa Interinstitucional del doctorado de la UPEL-IPB, Cohorte XIII, me llevó a asumir este episteme, permitiéndome mantener una relación con mis actores sociales en la construcción de sus significados acerca de la temática antes señalada.

Este enfoque, enfatiza la naturaleza colectiva de la creación del conocimiento y desafía las nociones tradicionales de la objetividad y la realidad fija. Según Berger y Luckmann (1986), argumentan que la realidad se construye socialmente a través de procesos de externalización, objetivación e internalización. La externalización implica que los individuos expresan sus ideas y percepciones en el mundo externo. La objetivación ocurre cuando estas ideas se convierten en realidades percibidas y compartidas. En cuanto a la internalización refiere a un proceso mediante el cual los individuos incorporan estas realidades en su conciencia. Este ciclo perpetúa la construcción social de la realidad.

Uno de los principios del construccionismo social se fundamenta en el lenguaje y la comunicación para la interacción social además de constituir una herramienta fundamental para el pensamiento y la construcción del conocimiento. En este sentido, Gergen (2015) hace hincapié en el hecho que el lenguaje es una herramienta central en la construcción del conocimiento. Sostiene que las verdades no existen en un vacío, sino que son productos de discursos y prácticas sociales. La realidad se crea a través del intercambio comunicativo y es, por lo tanto, siempre mutable y contextual.

En términos del enfoque metodológico, se significa que la fenomenología aspira al conocimiento estricto de los fenómenos. Es el estudio de la conciencia humana, la esencia de las cosas. Es una corriente filosófica desarrollada por Husserl (1962) del siglo XX. Surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa. Este autor, fue uno de los más notables para mí. Luego, le sigue Martin Heidegger (1889- 1976), quien exponía que no tan solo se estudiaba el fenómeno sino la esencia del ser, él se enfocó en la ontología el cual lo llevó a la teoría del *Dasein* (Ser en el mundo), que establece la relación entre el mundo y subjetividad, se basaba en el enfoque interpretativo a través del lenguaje.

Estos aportes son importantes para asumir los eventos que dominaron el proceso investigativo, debido a que los aportes de la información acerca de la realidad emergieron de cada una de las relaciones intersubjetivas con los docentes-facilitadores del doctorado en educación, para derivar los significados comprendidos e interpretados en el contexto del estudio siguiendo la senda fenomenológica, que según Hurtado y Toro (2001) se sustenta en tres aspectos esenciales del método: (a) otorgar primacía a la experiencia subjetiva del sujeto

como base del conocimiento; (b) realizar el estudio de los fenómenos desde la perspectiva del sujeto y, (c) conocer cómo las personas llegan a vivenciar e interpretar el mundo social construido con base en sus interacciones.

Los actores sociales, narraron sus testimonios sobre los significados que atribuyen a la praxis pedagógica virtual en la formación del doctor en el escenario del PIDE, éstos fueron contruidos tomando como punto de partida las narrativas sobre las experiencias y vivencias percibidas en la realidad del fenómeno, en manifestaciones del lenguaje compartido sobre la base de un discurso emergente que fue captado por la investigadora y transcrito de manera fiel a sus voces. Como plantea Sandín (2003) en toda investigación, el conocimiento y dominio del plano metodológico, facilita:

Examinar los significados que aporten los actores sociales, y analizarlos con las producciones de los autores del ámbito de estudio a través de la triangulación, esto permitirá comparar, contrastar información y enriquecer contenidos, para generar más confiabilidad a la investigación profundizando en el conocimiento. (p.151)

Es por ello, que la presente investigación procuró descubrir la riqueza de conocimientos planteados en sus expresiones al conocer los sentidos y significados contruidos socialmente por los docentes del Doctorado en Educación (PIDE). Asimismo, me apoyé en el diálogo, a través de conversaciones amplias, libres y espontáneas, y logré obtener información que debió ser comprendida e interpretada, por ello hice uso de la hermenéutica, la cual es entendida como el arte de interpretar o, como señala Schleiermacher (1977) “es el arte de evitar los malos entendidos” (p. 285). El propósito es crear y sostener una ciencia o método universal cuya finalidad es la interpretación y comprensión del sentido de las cosas en general. La interpretación se refiere al hallazgo del sentido de las cosas y la comprensión de esa cosa significa darle un significado a la misma. Sobre este aspecto, Hernández (2010), señala:

La hermenéutica se adopta cuando estamos interesados en explorar lo que las acciones humanas significan para sus protagonistas tanto como para sus observadores o investigadores. La noción de texto es bastante amplia incluye no sólo un libro, sino también una conversación (p.25).

Mi interés por indagar en las experiencias de los docentes facilitadores del PIDE, acerca del significado sobre la praxis pedagógica en educación virtual, se plasmó al momento de conocer y comprender los diferentes discursos. Es a partir de aquí, donde se comenzó a

mantener un intercambio de ideas, el hilo discursivo acerca de los significantes atribuidos a cada extracto de los textos transcritos de dichos encuentros. Igualmente, fue posible identificar la articulación y formas recurrentes de expresiones acerca de la realidad construir con la apropiación de los sentidos y significados develados a través del lenguaje intersubjetivo. En concreto, los enfoques: ontológico como epistemológico y metodológico que orientaron la investigación se pueden observar en su esencia representativa que se visualiza en la figura 3.

Figura 3.

Plano del conocimiento que orientó la investigación



Fuente: La autora (2024)

La figura 3, concreta la especificidad de los tres enfoques considerados como planos del conocimiento que orientaron la investigación en los términos: ontológico, epistemológico y metodológico. El referido plano ontológico se concentra en el ser existencial del tutor doctoral

virtual que domina la praxis pedagógica en el programa doctorado en educación PIDE. Es así como se destaca que el rol del tutor doctoral virtual, visto desde la ontología, en la formación de candidatos a doctor es de carácter complejo y multifacético, requiriendo una profunda comprensión tanto de la pedagogía como de la tecnología. La ontología del ser existencial del tutor doctoral virtual puede ser analizada desde diversas perspectivas filosóficas y pedagógicas, proporcionando una visión holística de su identidad y praxis.

En este escenario, los aspectos que tienen que ver con el Ser-en-el-mundo y el Dasein de Heidegger (2005) se toman en la reflexión del ser del tutor doctoral virtual que puede entenderse a través del concepto de Dasein, que se traduce como "ser-ahí" o "ser-en-el-mundo". El Dasein no sólo existe en el tiempo, sino que es temporal en su misma esencia. Tal como lo señala el precitado autor, sostiene que el Dasein se define por su capacidad de proyectarse en el futuro y de ser consciente de su finitud (ser-para-la-muerte). Esta anticipación lo ha de impulsar a vivir, sentir y actuar de manera auténtica, orientando las decisiones y acciones hacia una existencia plena.

Para el tutor doctoral virtual, esta temporalidad se manifiesta en su responsabilidad y compromiso hacia el progreso y éxito de sus participantes en los distintos seminarios, actividades y propuestas académicas dentro de las cuales, la conciencia de la finitud y la urgencia de la acción auténtica se traduce en una dedicación constante para guiar, apoyar y desafiar a los candidatos doctorales en los nuevos procesos a fin de ir fomentando una praxis pedagógica significativa, de reflexión constante para poder transformar sus realidades.

En el contexto virtual, esta interacción se ve mediada por herramientas tecnológicas, lo que añade una capa adicional de complejidad. El tutor debe ser competente en el uso de tecnologías de comunicación y aprendizaje digital, y estar sensible permanentemente en sus propias capacidades en virtud de poder crear espacios virtuales que fomenten el intercambio significativo y el desarrollo académico en profundidad. El tutor doctoral virtual encarna una ontología del ser digital, donde su presencia y ser se manifiestan a través de medios tecnológicos. Este ser digital implica una adaptación constante a nuevas tecnologías y métodos pedagógicos, y una capacidad para mantener la presencia y conexión en un entorno virtual.

La identidad digital del tutor se construye a través de sus interacciones en línea, sus competencias tecnológicas y su sensibilidad dotada de enfoques creativos que permitan reflexionar hacia la creación de un sentido de comunidad y pertenencia en el espacio virtual. Esto requiere una constante revisión de sus propias prácticas en las acciones posibles que conlleven a la adaptabilidad, asegurando que la praxis pedagógica sea efectiva en el contexto digital.

En cuanto al enfoque epistemológico, la figura 3, identifica al construccionismo social. En la praxis pedagógica del tutor doctoral virtual, este episteme proporciona un marco significativo que guía la manera en la cual se construye y orienta el conocimiento. Este enfoque reconoce que el conocimiento no es una entidad objetiva y fija, sino que se construye socialmente a través de interacciones y procesos contextuales. En este sentido, el conocimiento es co-construido a través de la interacción social. En el contexto del tutor doctoral virtual, esto implica que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional del tutor al candidato a doctor, sino que se desarrolla a través de un proceso dialógico y colaborativo. El tutor facilita este proceso creando oportunidades para que los estudiantes participen en discusiones significativas, intercambien ideas y construyan entendimiento conjuntamente.

Asimismo, el tutor doctoral virtual debe diseñar actividades y espacios que procuren escenarios colaborativos académicos como foros de discusión, grupos de trabajo y proyectos donde se realimenten los aprendizajes. Esto permite que los participantes negocien significados, resuelvan nudos críticos al desarrollar competencias investigativas en un entorno de apoyo mutuo. Es por ello que, desde la perspectiva del construccionismo social, el tutor no es simplemente un transmisor de conocimiento, sino un mediador y facilitador en el proceso de construcción del conocimiento, en el marco del diseño de experiencias de aprendizaje que estén en la zona de desarrollo próximo del participante en virtud de poder alcanzar niveles más altos de comprensión y habilidades a través del andamiaje del conocimiento profundo.

Vale decir que, en un entorno virtual, el tutor debe utilizar herramientas tecnológicas para crear un espacio que soporte la colaboración y la interacción significativa entre y con los participantes a través del uso de plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de

colaboración en tiempo real y recursos multimedia que apoyen el aprendizaje activo en la sinergia de actuaciones conjuntas.

Un aspecto significativo a tomar en cuenta es que el conocimiento es contextual y está situado en prácticas sociales específicas, lo cual, llevado al ámbito de mediación del tutor doctoral virtual, se asocia con el hecho que el conocimiento y las habilidades deben ser relevantes para el contexto académico y profesional de los participantes. El tutor debe tener en cuenta las experiencias previas, intereses y metas de los doctorandos al diseñar actividades y ofrecer orientación sincrónica y asincrónica.

En cuanto al enfoque metodológico, la figura 3, resalta la fenomenología trascendental con apoyo en la hermenéutica, en tanto, las percepciones que cada uno de los actores sociales sostenían en el ámbito de la praxis pedagógica en la educación virtual, que en muchos de los aspectos fueron compartidos y consensuados en las relaciones intersubjetivas, por ello, se valoraron en la riqueza de la información acerca de lo que viven, sienten y reflexionan en la cotidianeidad. De esta forma, los significados compartidos intersubjetivamente por los actores sociales y mi persona, abrieron un puente comunicativo entendible como vía para generar un cuerpo de conocimiento del fenómeno en estudio. Esto me permitió develar, comprender e interpretar, los pensamientos, visión, inquietudes, sentimientos y la significación que sostienen en sus modos de hacer en torno a la praxis pedagógica virtual en la formación del doctor en educación del PIDE.

Actores Sociales

La investigación cualitativa está fundada en el carácter exploratorio de la realidad; en este sentido, invito a personas conocedoras del fenómeno para suministrar la información, docentes del área de formación del Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación (PIDE), protagonistas de esta investigación. De acuerdo con Martínez (2004) los actores sociales “son personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p.54); con su representatividad, tuve a disposición la información solicitada, debido a sus desempeños valorada como una función decisiva en la investigación, al manifestar sus vivencias y experiencias en la realidad del fenómeno.

Durante el proceso de investigación seleccioné cuatro docentes facilitadores de los distintos seminarios en el Programa Doctoral PIDE, elegidos intencionalmente, considerando los siguientes criterios: (a) Especialistas en modalidad virtual (b) tienen experiencia en el desarrollo y conocimiento de las actividades y procesos académicos del programa PIDE. Es oportuno mencionar que consideré además su disponibilidad y disposición a ser entrevistados vía correo electrónico, WhatsApp, plataforma Zoom, dando aprobación para ser grabados. Tomando el planteamiento en cuanto a las características de los actores sociales. Al respecto, Rusque (2003) expone:

Los individuos construyen la realidad social a partir de procesos interactivos, que son parte de su vida cotidiana, dan al sujeto un lugar preponderante en la medida en que se afirma que son los sujetos quienes orientan significativamente la acción (p.40).

Es importante resaltar que, los testimonios de los docentes facilitadores emergieron de manera muy pertinente, gracias a la empatía existente con los investigados. Las respuestas fueron grabadas, transcritas, analizadas y legitimadas por los entrevistados, mediante encuentros o revisiones por correo para dar veracidad y fiabilidad a lo expuesto en el texto transcrito. La siguiente tabla 1, resalta la elegibilidad de los actores sociales.

Tabla 1

Elegibilidad de los Actores Sociales

Actor social/ símbolo	Desempeño en el Programa Doctorado en educación PIDE	Breve perfil profesional
Actor social A (ASA)	Facilitadora de los cursos: Seminario I, Seminario II, y Seminario de Tesis. Docente Titular UPEL-IPB. 5 AÑOS en el PIDE.	Prof. Cs. Naturales. Mención Física. MsC. en Educación. Mención Gestión Educativa. Doctora en Educación y Postdoctorado en Gerencia Postconvencional.
Actor social B (ASB)	Docente Titular UCLA. Facilitadora: Métodos Avanzados en la Investigación Cualitativa.	Ing. Agrónoma. MsC. en Gerencia Agraria. Doctorado en Ciencias Gerenciales. Postdoctorado en Filosofía e Investigación. Entornos Virtuales (2018)
Actor social C (ASC)	Docente Titular: UPEL-IPB. Facilitadora de los cursos: Construcción de Aulas Virtuales. Seminario I, Seminario II, Seminario de Tesis. Tutora.	Prof. Ciencias Experimentales. Mención: Química. MsC en Gerencia Educativa. Doctorado en Educación. Gestor de Aulas virtuales desde el 2008
Actor	Docente Titular UPEL-IPB	Profesor de Ciencias Sociales, Mención Historia. UPEL-IPB.

social D (ASD)	Facilitador del Curso: Métodos avanzados en la Investigación Cuantitativa.	Maestría en Investigación Educativa UPEL-Barquisimeto. Doctor en Educación Universidad de Carabobo. Jefe del Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Jurado y tutor de Trabajos de Grado en Pre y Postgrado y tesis doctorales.
----------------	--	--

Fuente: La autora (2024)

Técnica de acopio de la información

En la presente investigación, utilicé como técnica de recolección de la información, la entrevista a profundidad, la cual permitió explorar detalladamente las experiencias, pensamientos y opiniones de los actores sociales en relación con el fenómeno de estudio. Según Kvale (1996) esta técnica consiste en "una conversación profesional cuyo propósito es obtener descripciones detalladas del mundo de vida del entrevistado con respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos" (p. 5).

Como investigadora, tomando en cuenta que soy parte profesional en mi desempeño de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), me impulsó y motivó esta comunicación cercana y sensible con mis actores sociales para adentrarme y crear esa empatía, puesto que ellos son los protagonistas y quienes apadrinaron el estudio. Para la entrevista a profundidad elaboré un guion (anexo A) que me permitió la orientación de las preguntas con respecto al tema en particular de manera abierta e informal, pero siempre teniendo presente las intencionalidades investigativas.

Ello no significó un apego estricto a estas interrogantes puesto que la misma dinámica conversacional, dejó la posibilidad de derivar situaciones en las cuales fue necesario la re-pregunta para clarificar o ahondar en la situación narrada. Previo al análisis de la información, realicé la transcripción fiel y detallada de las versiones expresadas por los actores sociales, obtenidas en las entrevistas.

Análisis e interpretación de la información

Una vez transcrita y organizada la información, procedí a codificar, categorizar y triangular la información la cual me permitió develar, comprender, interpretar y asumir la recurrencia de las subcategorías para ir condensando sus significados en diversas etapas en el perfil de la comprensión de niveles superiores en el orden teórico, desde la mirada de los actores sociales sobre la praxis pedagógica inherente a los significados en la praxis virtual de la formación del doctor del PIDE, siguiendo el modelo que a continuación se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Modelo para vaciar el contenido de las entrevistas, su categorización y codificación

Línea	Información derivada de la entrevista	Categoría	Subcategoría /Código
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Codificación/categorización

Según Strauss y Corbin (2002) “las categorías se refieren a las clases de objetos sobre los que puede decirse algo específicamente, este proceso permite una simplificación significativa de la información que se obtiene durante la recolección de los datos importantes para la investigación” (p. 124). Ahora bien, las categorías fueron construidas por la investigadora en función de las intencionalidades del estudio. Así, consideré apropiado las categorías: Praxis pedagógica virtual, formación del doctor, elementos del PIDE, a las cuales les asigné un color, que no tienen ningún significado psicológico, simplemente se utilizó para resaltar las familias de las categorías y de manera fácil visualmente encontrar su ubicación en el material protocolar transcrito en las tablas de contenido. En relación con la codificación se siguieron los siguientes pasos observados en la figura 4.

Figura 4.
Codificación



Fuente: La autora (2024)

En la figura 4, se observan los pasos alcanzados en el proceso de la designación de códigos mostrando en el paso 6, un ejemplo de ello. En cuanto a la codificación, Elliott (2018) la distingue como una serie de decisiones que deben tomarse en función de varios factores. Esto implica que los investigadores deben ser conscientes y deliberados en sus elecciones de este proceso. Los aspectos de la codificación, como la densidad, frecuencia y tamaño de los datos a ser codificados, son variables y dependen de las decisiones del investigador, que deben ser específicas para cada estudio y no una vez y para siempre, lo cual significa que la codificación puede variar de un estudio a otro, en correspondencia con el fondo metodológico del estudio y su diseño.

Triangulación de la información

El principio esencial de la triangulación consiste en recopilar y analizar información desde diferentes perspectivas para compararlas y contrastarlas. Goetz y LeCompte (1998) sostienen que la triangulación evita la aceptación inmediata de las primeras impresiones y amplía el alcance, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados durante la investigación. Así, el objetivo de buscar elementos interpretativos coincidentes y complementarios entre las diversas voces de los actores sociales enriqueció la comprensión del fenómeno de estudio, reflejándose en las subcategorías recurrentes en sus significados.

En cuanto a la sistematización y organización de la información en esta parte del estudio, no hay un procedimiento o tabla fija recomendada por los autores; esto queda a la discreción y creatividad del investigador. En este sentido, el modelo de tabla 3, utilizado, se construyó identificando los significados recurrentes dentro de cada categoría, revelados en las subcategorías correspondientes. Además, la triangulación es crucial para la confianza interna de la investigación. Para ello, se presenta el modelo de tabla implementado para este proceso.

Tabla 3
Modelo para la triangulación

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA			ASB
ASC			ASD

Fuente: La autora (2024)

Confianza y Cientificidad en la investigación cualitativa

La validez y fiabilidad son elementos indispensables que deben poseer todas las evidencias aplicables con carácter científico en el tratamiento de la información. La confianza en la investigación cualitativa es una cualidad que se relaciona estrechamente con la confidencialidad requerida por el estudio. La confianza interna se construye mediante un proceso riguroso, inductivo y sistemático en el análisis e interpretación de la información,

manteniendo criterios de confiabilidad y transparencia en el proceso metodológico, así como la triangulación de las percepciones de los actores sociales con la literatura y la teoría existentes.

Según Flick (2004) la confiabilidad no es un proceso utópico, sino una cuestión de confianza interna. Para ello, una vez transcrito, categorizado y codificado el material de las entrevistas, se debe presentar nuevamente a los actores sociales que participaron, para que validen el contenido. Este paso les permite estar de acuerdo con lo realizado o, en su caso, agregar o eliminar cualquier fragmento de la información según consideren necesario. Esto confiere características de flexibilidad y circularidad al proceso de investigación cualitativa.

Acerca del constructo generado

La generación de teoría no se restringe únicamente al momento de presentar y argumentar la sistematización de las categorías y subcategorías como parte de los hallazgos. Desde el mismo escenario activo de recolección de información, emergen aspectos convergentes y divergentes que enriquecen la complementariedad significativa y la comprensión del fenómeno estudiado. Estos aspectos permanecen más allá de las narrativas documentadas, influyendo en la perspectiva teórica sedimentada respecto a los eventos considerados.

En esta investigación sobre la praxis pedagógica virtual en la formación del candidato a doctor del PIDE, la integración de diversas lógicas a múltiples niveles de percepción de la realidad, asumida como una condición interactiva y compleja, permitió, mediante la complementariedad semántica y la síntesis comprensiva, entrelazar los distintos componentes que configuran la aproximación teórica generada.

Es importante señalar que, al transcribir el material protocolar de las entrevistas y organizarlo en tablas de contenido, se procedió a la categorización y codificación de las categorías iniciales o abiertas, siguiendo los procedimientos descritos por Strauss y Corbin (2002). Este proceso permitió estructurar las diferentes fases o etapas, integrando los elementos narrativos particulares en un todo coherente y complementario sobre la realidad del fenómeno estudiado.

En una primera fase, se identificó un nivel teórico inicial que subraya las argumentaciones e interpretaciones de cada categoría, basadas en las subcategorías emergentes. Este análisis reconoció las experiencias y vivencias de los actores sociales que compartieron sus narrativas cotidianas sobre la praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación. Posteriormente, se resaltó el foco recurrente de mayor relevancia teórica, lo cual llevó a la construcción de categorías intermedias.

Estas categorías, de características condensadas, integran aspectos hologramáticos y recursivos donde un proceso llama a otro, reflejando la complejidad de los asuntos mencionados. Esto fue necesario para comprender y trascender hacia niveles teóricos de orden superior, lo cual ameritó la construcción de macroconceptos que consolidan y expanden la comprensión del fenómeno de estudio.

MOMENTO IV

HALLAZGOS

La praxis pedagógica virtual transforma la formación doctoral, integrando conocimiento y tecnología para desarrollar líderes educativos en un contexto interinstitucional innovador.

Soraya Parada

Análisis e interpretación de los hallazgos

El Momento IV de este estudio se centra en la presentación, análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir del proceso de investigación cualitativa sobre la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE). Este análisis se desarrolla en tres etapas, cada una con su enfoque específico. Así, la etapa uno: categorización y codificación del material protocolar de las entrevistas, se llevó a cabo desde las categorías iniciales, construidas por la investigadora en conformidad con las intencionalidades del estudio: Praxis pedagógica virtual, Formación del doctor y Elementos del PIDE. Estas categorías, reflejaron de manera fiel y precisa, las experiencias y percepciones de los actores sociales involucrados. La categorización permitió organizar, además de estructurar el vasto volumen de datos recopilados, facilitando un análisis detallado y profundo de cada aspecto inherente al fenómeno estudiado. Esta etapa uno, implicó una revisión minuciosa de la información para identificar patrones recurrentes y temas emergentes.

En cuanto a la etapa dos: organización, sistematización y argumentación de las categorías y sus subcategorías, implicó la selección por familias de categorías, de cada una de las subcategorías emergentes, las cuales fueron dispuestas de manera ordenada, según las

descripciones de los actores sociales. Además, estos significados atribuidos a través de las subcategorías, fueron argumentados en cada caso.

Es bueno destacar que la sistematización de la información permitió construir una narrativa coherente y lógica, que no sólo describe los hallazgos sino también su contextualización dentro del sustrato teórico comprensible en la realidad del fenómeno de estudio. En esta etapa dos, se destacó la importancia de cada categoría y la respectiva interpretación en conformidad con la narrativa presentada por el actor social en la subcategoría, argumentando cómo cada una contribuye a la comprensión integral del fenómeno de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral. Un aspecto de interés en esta etapa dos, tiene que ver con un primer nivel teórico donde se presentan todas las subcategorías de la respectiva categoría, igualmente, se representó el segundo nivel teórico que comprende las categorías híbridas y el tercer nivel teórico en el cual se construyeron las categorías selectivas.

En cuanto a la etapa tres: triangulación de la Información, se centró en el proceso que consistió en comparar y contrastar la información recurrente de los significados atribuidos por los actores sociales a las respectivas categorías a través de las subcategorías emergentes, al tiempo que se interpretaron y argumentaron con la literatura existente, buscando elementos coincidentes y complementarios. La triangulación no sólo incrementa la validez y la fiabilidad de los hallazgos, sino que enriquece la comprensión del fenómeno al integrar múltiples perspectivas y fuentes de evidencia.

Este enfoque multifacético permitió desarrollar una comprensión más significativa y completa de la praxis pedagógica virtual y sus implicaciones en la formación de doctores en el PIDE. En conjunto, estas tres etapas, proporcionan un fundamento de interés en la representatividad y discursiva de los hallazgos, ofreciendo una comprensión profunda y matizada del fenómeno investigado. La estructura procedimental adoptada asegura que los hallazgos presentados sean pertinentes, coherentes y significativos, contribuyendo de manera sustancial al campo de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral.

Ahora bien, la flexibilidad en la presentación de los hallazgos en la investigación cualitativa, se puede sustentar de acuerdo con Ravindran (2019) quien resalta varios elementos

significativos que permiten argumentar y complementar esa condición que particularmente traslado al contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación del candidato a doctor del PIDE. Así, la iteración y complejidad en el análisis de datos, según el mencionado autor constituye un escenario activo para develar los significados tácitos que las personas asignan a sus acciones y respuestas relacionadas con un fenómeno. Esta naturaleza iterativa implica que el investigador no sigue un camino lineal, sino que revisa y reconsidera continuamente la información aportada, permitiendo una flexibilidad reflejada en la capacidad de ajustar, redefinir subcategorías y temas a medida que se desarrolla la comprensión del fenómeno.

Asimismo, la prioridad del investigador como instrumento principal que intenta desentrañar estos significados mediante un profundo compromiso con la información y los actores sociales que comparten sus vivencias y experiencias en la realidad del fenómeno de estudio, permite su adaptabilidad de enfoques de acuerdo con las necesidades del análisis y a la vez, van asegurando que los trozos discursivos seleccionados como subcategorías se mantengan centrales y auténticas en los hallazgos. Vale decir que, se resaltan las habilidades creativas del investigador al organizar, clasificar, categorizar y representar la información de manera efectiva.

En consecuencia, se trató de un proceso concurrente de generación y análisis de la información que ocurrió simultáneamente, lo que significa que la investigadora debió ajustar sus enfoques a medida que emergieron nuevos conceptos o significados en cada una de las categorías consideradas, dando lugar a la flexibilidad y fluidez intrínsecas en el análisis cualitativo, para responder de manera efectiva a la naturaleza dinámica y multifacética del fenómeno estudiado. A continuación, la etapa uno, en la cual se presentan la transcripción de las narrativas de los actores sociales, desde la tabla 4 a la tabla 7.

Etapa uno: Categorización y codificación del material protocolar de las entrevistas

Tabla 4

Actor Social A

Línea	Información derivada de la entrevista	Categoría	Subcategoría /Código
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	<p>¿Cómo ha sido la dinámica de la praxis pedagógica virtual en el PIDE?</p> <p>Actor Social A: debo iniciar mencionando que praxis, pedagógica y virtual son términos que están relacionados. La primera es la acción o la práctica de algo mientras que al unirla con la segunda: la praxis pedagógica es un proceso que es ejercida por un docente de acuerdo con sus creencias, valores y postura epistemológica para lograr los objetivos establecidos en el contexto educativo. La praxis pedagógica busca garantizar que se desarrolle pedagógicamente la enseñanza, se promuevan los aprendizajes y la evaluación en condiciones óptimas.</p>	<p>Praxis pedagógica virtual</p>	<p>Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASA, L: 3-10</p>
14 15 16 17 18 19	<p>El tercer término: virtual, representa el tipo de modalidad (semipresencial o 100 % virtual) seleccionada por el docente o la unidad educativa, en este caso por el PIDE y apoyado en los medios tecnológicos y estrategias digitales que complementan la calidad y efectividad de este proceso.</p>	<p>Formación del doctor</p>	<p>Modalidades virtuales, MODVIRT, ASA, L: 15-20</p>
20 21 22 23 24 25	<p>Entonces la praxis pedagógica virtual son tres términos que se conjugan y deben ser trabajados de manera coherente para obtener aprendizajes y avances en los participantes en este caso del PIDE que conduzcan a transformaciones sociales, en el plano personal y como investigadores.</p>	<p>Praxis pedagógica virtual</p>	<p>Transformaciones sociales, personales y como investigadores, TRANSOCPI, ASA, L: 21-26</p>
26 27 28 29 30 31 32 33	<p>¿Cómo describe su experiencia en la praxis pedagógica virtual para la formación del doctor en el PIDE?</p> <p>Actor Social A: Mi experiencia en la praxis pedagógica virtual en el PIDE ha sido muy diversa. Por ejemplo, en el año 2020 cuando surgió la pandemia, estaba administrando en el Doctorado el curso Seminario de Tesis Doctoral y pasamos de la noche a la mañana de la modalidad 100% presencial a la 100%. Virtual.</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Adaptabilidad a los cambios, ADAPCAM, ASA, L: 29-33</p>
34 35 36 37 38	<p>Esa transición no fue sencilla, no contábamos con la plataforma, no existía el personal suficiente como tampoco capacitado ni motivado para trabajar la modalidad virtual 100% y tampoco se podía orientar a todos.</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Retos de la modalidad virtual, REMOV, ASA, L: 34-38</p>
39 40 41 42 43 44	<p>Sucedió con frecuencia, por ejemplo, cuando teníamos días sin el servicio de internet o estaba muy deficiente en diferentes sectores de la ciudad, aquí en la universidad e igual les sucedió a los participantes del Doctorado que en varias ocasiones tuvieron dificultades para acceder a la plataforma por falta de</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Dificultades de conectividad, DIFCON, ASA, L: 39-46</p>

45	conectividad. También me ocurrió que en varias		
46	ocasiones no pude desarrollar mis clases virtuales.		
47	Sin embargo, como docente bajo esta modalidad		
48	virtual, mis estrategias virtuales son y sigo aplicando	Formación del doctor	Modalidades virtuales, MODVIRT, ASA, L: 48-54
49	como las llamadas Telefónica, por WhatsApp,		
50	videollamadas, Tutorías online, por correos		
51	electrónicos, asesorías virtuales individual por Google		
52	Meet por la naturaleza del curso, material digital,		
53	páginas o enlaces según las temáticas entre otros, me		
54	permitieron mantenerme comunicada con mis		
55	estudiantes para continuar el desarrollo del curso y	Praxis pedagógica	Duplicar horas de trabajo, DUHTRA, ASA, L: 55-59
56	culminar satisfactoriamente, aunque claro está que	virtual	
57	tuve que duplicar mis horas de trabajo online por la		
58	naturaleza del curso.		
59	Durante el 2020, el 2021 y 2022 la plataforma de la	Elementos del PIDE	Problemas tecnológicos operativos y técnicos, PROTECOT, ASA, L: 59-67
60	Universidad y la cultura tecnológica se fue instalando		
61	de manera progresiva pero aún con muchos		
62	problemas operativos y técnicos porque no permitía		
63	el fácil acceso al usuario. Los problemas técnicos de la		
64	plataforma e Internet, el número de personal		
65	capacitado y encargado de monitorear era y es aún		
66	insuficiente para dar respuestas oportunas a las		
67	necesidades de todos los participantes eso se		
68	prolongó por un buen tiempo. Aunque se les invitaba	Praxis pedagógica	Duplicar horas de trabajo, DUHTRA, ASA, L: 69-73
69	a todos los participantes virtualmente algunos no	virtual	
70	lograban asistir a ese encuentro y como docente en		
71	mi praxis pedagógica virtual tenía que disponer horas		
72	extras para resolver esta situación.		
73	Me ocurrió en muchas ocasiones que la plataforma de	Elementos del PIDE	Problemas tecnológicos operativos y técnicos, PROTECOT, ASA, L: 73-88
74	la UPEL tenía muchos problemas técnicos. Cuando		
75	digo problemas técnicos me refiero que cuando se		
76	intentaba acceder Y no se podía. Había una frase muy		
77	cotidiana en los participantes del doctorado que		
78	decían: la plataforma está caída, todos		
79	comprendíamos cuando alguien mencionaba esa		
80	frase, sencillamente no se podía acceder.		
81	Entonces a veces uno colocaba el usuario, una clave y		
82	no había manera de ingresar a la Sala o a veces		
83	estamos en el aula, pero repentinamente entonces		
84	por momentos tenía que salir porque estaba en la		
85	clase y luego se tiene que retirar y volver a acceder,		
86	entonces se le iba el tiempo y hubo participantes que		
87	no comprendían lo que se estaba discutiendo en esa		
88	reunión.		
89	Me tocó en muchas oportunidades escribir esta	Elementos del PIDE	Apoyo del coordinador, APOCOOR, ASA, L: 89-95
90	situación a los coordinadores, pues por los años que		
91	tengo aquí en el doctorado de la UPEL, pues ya he		
92	compartido con tres o cuatro coordinadores		
93	aproximadamente hasta ahora, que han pasado por el		
94	PIDE y en varias oportunidades les escribí con detalles		
95	este asunto.		
96	Sin embargo, en ningún momento me detuve y cumplí	Elementos del PIDE	Compromiso del facilitador, COMPFAC,
97	con mi responsabilidad con las actividades que tenía		

98	planificada en los cursos, porque desarrollé por lo		ASA, L: 96-102
99	menos todas las orientaciones, las presenté como mi		
100	caso que hice todos los seminarios y también de Tesis		
101	doctoral pues le daba asesoría para cada participante		
102	previo acuerdos de tiempo o la disponibilidad.		
103	¿Cómo es el accionar integral en el desarrollo de su		
104	praxis pedagógica virtual para la formación del doctor		
105	en el PIDE?		
106	Actor Social A: En esta pregunta puedo decir que mi		
107	praxis ha sido muy variada y al mismo tiempo muy		
108	nutritiva todo lo que he aprendido lo que he		
109	observado en los cursos con los diferentes		
110	participantes. Yo aplico diferentes estrategias sobre		
111	todo grupales, atiendo toda la sección por	Praxis pedagógica	Garantía pedagógica de la
112	videoconferencia, siempre tengo invitados externos	virtual	enseñanza, GARPEDE,
113	que nos hablan de temas importantes que ayude al		ASA, L: 110-116
114	investigador también a crecer un poco en su proceso		
115	de aprendizaje, y sobre todo en esta responsabilidad		
116	que tiene permanente de escribir y reescribir su tesis		
117	doctoral.		
118	Ha sido para mí también muy gratificante ver que		
119	participantes que no tienen las competencias		
120	tecnológicas al principio, no muestran las		
121	competencias investigativas sobre todo para escribir,	Elementos del PIDE	Avances del doctorando,
122	ni habilidades reflexivas, cuando presentan sus		AVANCD, ASA, L: 117-130
123	inquietudes en los proyectos, poco a poco van		
124	superando estas dificultades. Entonces, para mí ha		
125	sido una experiencia cuando observo el cambio que		
126	tienen cuando comienza el curso y cuando termina.		
127	Son avances, algunos más lentos que otros, pero, al		
128	final se logran los objetivos, porque a largo plazo o a		
129	corto plazo se nota en sus producciones, pues que se		
130	han trabajado en las diferentes habilidades críticas		
131	reflexivas y creativas, verdad, para ellos dar a conocer	Formación del doctor	Modalidades virtuales,
132	su objeto de estudio.		MODVIRT , ASA, L: 131-
133	Igualmente, utilicé como recurso tecnológico Google		132
134	meet para las videoconferencias y también por zoom,		
135	entonces es otro Dato importante que debo destacar.		
136	¿Cuáles necesidades formativas requieren ser		
137	atendidas por parte de la universidad para el		
138	desarrollo de su praxis pedagógica virtual?	Elementos del PIDE	Requerimientos de
139	Actor Social A: Tenemos la necesidad en el PIDE y		recursos para la calidad
140	postgrado de la UPEL de recursos económicos para		formativa, RERECE, ASA, L:
141	implementar una plataforma más actualizada con un		137-144
142	equipo interdisciplinario más eficiente que permita		
143	dar respuestas inmediatas a los participantes del		
144	Doctorado, realizar el mantenimiento y monitoreo		
145	permanente y contribuir con la calidad de la praxis		
146	pedagógica virtual.	Formación del doctor	Modalidades virtuales,
147	Cuando asesoro vía WhatsApp que es un trabajo una		MODVIRT,
148	atención 100% individual, ha sido muy productiva esa		ASA, L: 145-152
149	estrategia, porque veo que cada participante cada		
150	doctorante tiene oportunidad de presentar todas sus		

151	inquietudes e interrogantes, situación que cuando se		
152	está en un ambiente de clase, en presencia online de		
153	toda la sección, no hay el tiempo suficiente para		
154	hablar con calma y centrarse con cada uno.	Praxis pedagógica	Duplicar horas de trabajo,
155	Entonces desde mi experiencia este recurso virtual y	virtual	DUHTRA, ASA, L: 153-156
156	estrategia didáctica da buenos resultados, aunque con		
157	la duplicación de horas de trabajo. Algunos requerían	Praxis pedagógica	Relaciones
158	entre 2 a 3 horas los casos particulares.	virtual	interdisciplinarias, RELINT,
159	Otro aspecto, es que la mayoría de docentes no tienen		ASA, L: 157-160
160	información sobre las relaciones interdisciplinarias que	Formación del doctor	Asumir el plano del
161	se pueden hacer cuando se decide y desarrolla el acto		conocimiento, ASPLCON,
162	pedagógico o la praxis pedagógica.		ASA, L: 161-168
163	Es decir, contar con los argumentos teóricos prácticos		
164	y metodológicos, considerando los planos del		
165	conocimiento para perfilar hacia dónde se debe ir,		
166	definir qué es lo que se va a enseñar, para qué, cómo y		
167	por qué lo va a asumir de tal manera que contribuya		
168	con las transformaciones sociales de manera		
169	reflexiva, crítica e innovadora. Para esto el docente		
170	con años de preparación debe mejorarse		
171	responsablemente.		
172	Despedida. Mi estimada Soraya. Bueno me disculpa la		
173	demora espero que sea de utilidad mis opiniones y		
174	que de alguna manera lo refleje en el avance de su		
	investigación. Muchas bendiciones. Un abrazo.		

Tabla 5

Actor Social B

Línea	Información derivada de la entrevista	Categoría	Subcategoría /Código
1	¿Cómo ha sido la dinámica de la praxis pedagógica		
2	virtual en el PIDE?		
3	Actor Social B: Mi práctica pedagógica virtual fue	Praxis pedagógica	Adaptabilidad social,
4	oportuna en un momento donde se requería el uso	virtual	ADPTSO, ASA, L: 3-7
5	exclusivo de la virtualidad por aquello que estábamos		
6	muy próximos al concluido confinamiento y dentro de		
7	la alerta sanitaria por el COVID-19. Además de	Praxis pedagógica	Capacitación del docente
8	oportuna, mi práctica está fundamentada en las	virtual	en el entorno virtual,
9	experiencias previas que he tenido como como		CAPDOCEV, ASA, L: 8-14
10	participante virtual (diplomado en docencia		
11	universitaria, diplomado en entornos virtuales ambos		
12	por medio de SEDUCLA y un postdoctorado UNEY) y mi		
13	curso como docente de Metodología de la	Praxis pedagógica	Sensación de proximidad
14	Investigación en la UCLA.	virtual	del facilitador-
15	Por otra parte, aunque la plataforma Moodle tiene		doctorando, SENPFD, ASA,
16	muchas opciones, me gusta que el participante no se		L: 15-19
17	sienta solo, lleno de incertidumbre, por lo que me		
18	gusta propiciar una sensación de proximidad entre los		
19	participantes y a mí persona como docente.		

20	Esto tiene efecto en la motivación. El tener un grupo	Formación del doctor	Modalidades virtuales, MODVIRT, ASB, L: 20-22
21	de WhatsApp, Telegram. Atender llamadas, correos		
22	personales baja la ansiedad.		
23	Considero que mi práctica docente está orientada a	Formación del doctor	Socialización del conocimiento, SOCON, ASA; L: 23-32
24	promover la horizontalidad y participación, esto lo		
25	propicio con la proximidad, estrategias de aprendizaje		
26	colaborativo como exposiciones, foros, informes		
27	grupales subidos a foros, donde todos pueden leer,		
28	complementar, discrepar, opinar, entre otros.		
29	Secuencial, continua, cronológica, sin silencios		
30	partiendo de una planificación previa que el		
31	participante tiene y que cumplo a cabalidad para no		
32	entorpecer el proceso.		
33	La virtualidad en educación en todos sus niveles tiene	Formación del doctor	Autoformación continua, AUTOFOR, ASA, L: 33-38
34	una plataforma que constantemente se está		
35	actualizando y ofreciendo nuevas estrategias de apoyo		
36	docente, así como alternativas de Inteligencia Artificial		
37	(IA) que hay que conocer. Por ello, intento una		
38	práctica ganada a la formación y autoformación		
39	continua.		
40	¿Cómo describe su experiencia en la praxis pedagógica		
41	virtual para la formación del doctor en el PIDE?		
42	Actor Social B: Para estos tiempos donde tenemos y	Elementos del PIDE	Requerimientos de recursos para la calidad formativa, RERECE, ASB, L: 42-51
43	no tenemos combustible, para que los participantes		
44	de otros países puedan concluir sus estudios, es una		
45	maravillosa alternativa.		
46	Con su otra cara, que son los prolongados cortes de		
47	electricidad y mala conectividad.		
48	Aun con estas últimas limitantes sigue siendo una		
49	opción la formación en el PIDE. Esto lo digo pues		
50	tenemos años en esta situación y de una u otra forma		
51	ideamos estrategias para una gestión contingencial de		
52	los horarios.		
53	Dentro del doctorado es una alternativa válida con	Formación del doctor	Autoformación continua, AUTOFOR, ASB, L: 52-57
54	todo un soporte más allá de la pedagogía, pues quien		
55	curso un doctorado es un adulto con todas sus		
56	implicaciones de las que ya hablé anteriormente		
57	cuando mencioné la horizontalidad y participación		
58	como principios fundantes de la educación		
59	andragógica.	Elementos del PIDE	Apoyo institucional, APOINST, ASB, L: 58-63
60	Es una praxis que cuenta con el apoyo institucional,		
61	por medio de un equipo de gente amable y calificada		
62	que te acompañan a lo largo del proceso brindando		
63	apoyo logístico y formación (Hay un curso		
64	permanente, grupo de WhatsApp con respuestas		
65	orientadoras oportunas y completas).		
66	¿Cómo es el accionar integral en el desarrollo de su		
67	praxis pedagógica virtual para la formación del doctor		
68	en el PIDE?	Formación del doctor	Modalidades virtuales, MODVIRT, ASB, L: 67-75
69	Actor Social B: En mi hacer utilizo la creación de		
70	carpetas de lecturas básicas y material		
71	complementario compartido desde Google drive o		
72	subidos como carpetas dentro de la plataforma		

73	Moodle. Esto es base para una bien fundamentada y	Formación del doctor	Asumir el plano del conocimiento, ASPLCON, AS, L: 76-80
74	especializada revisión de contenidos base de toda		
75	formación. Además, compartir videos de YouTube que	Praxis pedagógica virtual	Garantía pedagógica de la enseñanza, GARPEDE, ASB, L: 81-89
76	son fuente en casos de extraordinarios contenidos en		
77	voz e imagen de expertos de talla mundial.	Praxis pedagógica virtual	Capacitación del docente en el entorno virtual, CAPDOCEV, ASB, L: 90-96
78	Todo ello, orientado hacia una reflexiva autoformación		
79	que se refleje en elementos escritos como ensayos	Elementos del PIDE	Autonomía del investigador, AUTOINV, ASB, L: 97-103
80	argumentativos que alimenten la investigación que los		
81	participantes estén desarrollando en lo ontológico,	Praxis pedagógica virtual	Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASB, L: 104-112
82	epistemológico y metodológico.		
83	El hacer integral se cumple con los foros de discusión	Formación del doctor	Modalidades virtuales, MODVIRT, ASB, L: 15-20
84	donde compartan creaciones escritas, como informes,		
85	ensayos, videos esto con la intención de propiciar el	Praxis pedagógica virtual	Sensación de proximidad del facilitador-doctorando, SENPFD, ASB, L: 120-124
86	aprendizaje colaborativo y un sentido lúdico a las		
87	diferentes actividades. Aunado a ello, creación de		
88	contenidos audiovisuales. Los participantes se		
89	divierten, así como también desarrollo de		
90	compañerismo esto baja el estrés, la ansiedad y		
91	genera motivación.		
92	Considero que la estrategia de la cartelera informativa		
93	activa y cafetería virtual (propios de la plataforma		
94	Moodle) como espacios activos de encuentros de los		
95	candidatos a doctor son pertinentes para compartir		
96	información y socializar el conocimiento. Uso de		
97	mapas mentales e infografía, ambas creaciones		
98	digitales donde sugiero el uso de Canva y Genially,		
99	entre otros. Junto a la libertad de escoger cualquier		
100	otra alternativa, para que sientan que hay autonomía		
101	dentro del proceso y así la existencia de		
102	manifestaciones dinámicas desde lo simple a lo		
103	complejo dentro de la planificación de actividades que		
104	dan base a la significancia de los contenidos en la		
105	formación del doctor.		
106	Conformo grupos para generar contenidos utilizando		
107	herramientas de producción multimedia. Creación de		
108	videos (por medio de la aplicación de su preferencia)		
109	que pueden compartir desde cualquier plataforma		
110	(Google Drive, YouTube, encriptado en presentaciones		
111	online, el cielo es el límite hay muchísimas y me gusta		
112	pues aprendo de lo que ellos saben y eso me permite		
113	evaluar lo amigable de la aplicación para sugerirla a		
114	otros estudiantes.		
115	Me gusta y creo son importante los encuentros		
116	asíncronos (video colgado en plataformas) y		
117	encuentros síncronos (Google Meet o Zoom) para que		
118	el participante tenga una imagen de la voz e imagen		
119	del docente para así irrumpir en la opacidad de la		
120	imagen docente. No es IA es un humano detrás de		
121	todos los procesos de enseñanza.		
122	Uso de WhatsApp y Telegram para una sensación de		
123	acercamiento en la comunicación. A ello se suma la		
124	sensación de cercanía con el docente y entre los		
125	mismos participantes del curso. Esto baja la		

<p>126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168</p>	<p>incertidumbre, el estrés y la sensación de soledad. Igualmente, destaco que estas son las que mayormente utilizo al tener a Moodle como plataforma, para Classroom son prácticamente las mismas. Además, Padlet, Hypothesis son herramientas digitales para crear contenido. Adicional a ellos, los participantes han compartido contenidos por TikTok y Spotify. Me gusta por novedosas, pero de poco uso. Las TIC son en este momento un mar de alternativas. Por otro lado, uso y recomiendo como apoyo a la creación de contenidos Perplexity que es una IA, gratuita aún. Utilizo las Tics, a lo largo del proceso de la praxis educativa. En la actualidad no concibo mi trabajo sin una computadora, internet y el mar de posibilidad que amplían el hacer del docente. Puedo decir que las utilizo de forma activa y continua. Puedo decir que dependemos de las TIC cuando de virtualidad se trata, es decir se establece una relación <i>sine qua non</i>. ¿Cuáles necesidades formativas requieren ser atendidas por parte de la universidad para el desarrollo de su praxis pedagógica virtual? Actor Social B: La experiencia con el PIDE se remite a la facilitación del curso: Métodos avanzados de investigación cualitativa del PIDE. Es una modalidad que bien utilizada, permite una práctica pedagógica de calidad. Es decir, alcanzar objetivos de aprendizajes, desarrollar competencias con base en la significancia de los aprendizajes. Aunque la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) está exigiendo la presencialidad en todas las universidades, esta área es estratégica para todas las instituciones universitarias públicas o privadas. Por ello, es conveniente tener cursos permanentes para capacitar en el uso de las diferentes plataformas, particularmente la que se utiliza en la institución que en muchos casos es Moodle. Igualmente, actualizaciones en el uso de aplicaciones para crear diferentes contenidos, usos de las IA y disponer igualmente antiplagio en versiones completas. Sin olvidar la logística básica, internet, computadora y/o teléfono inteligente. Dispositivos actualizados. Ok. Muchísimas gracias por sus aportes.</p>	<p>Praxis pedagógica virtual</p> <p>Elementos del PIDE</p> <p>Formación del doctor</p>	<p>Capacitación del docente en el entorno virtual, CAPDOCEV, ASB, L: 126-141</p> <p>Presencialidad como área estratégica formativa, PREAEF, ASB, L: 146-156</p> <p>Prospectivas hacia la calidad, PROSPCA, ASB; L: 157-165</p>
--	---	--	--

Tabla 6

Actor Social C

Línea	Información derivada de la entrevista	Categoría	Subcategoría /Código
1 2	¿Cómo ha sido la dinámica de la praxis pedagógica virtual en el PIDE?		
3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	Actor Social C: Partiendo del significado que le otorgo a la praxis como la actuación responsable, reflexiva, crítica y consciente de las acciones que se están ejecutando, considero que dichas dimensiones son necesarias llevar a cabo su efectividad en una praxis educativa virtual, por cuanto se requiere tiempo, planeación, entusiasmo, participación activa de nosotros los docentes para lograr motivar a los alumnos/participantes a cargo y que sea punto de partida en la construcción del conocimiento, bien sea de manera individual o en equipo.	Praxis pedagógica virtual	Responsabilidad reflexiva, crítica y consciente de las acciones, RESRCCA, ASC, L: 3-8
14 15	Se evidencia entonces, que la praxis pedagógica virtual debe estar en constante transformación para así entrelazar una serie de aristas que van desde la familiarización con plataformas educativas, modelos pedagógicos, desarrollo de competencias tecno/pedagógica/investigativas, entre otros elementos a considerar, que no son ajenos al referirnos a la praxis Pedagógica Virtual en el Programa Interinstitucional del doctorado en Educación.	Praxis pedagógica virtual	Requiere tiempo en la planificación, TIEMPLA, ASC, L: 8-13
16 17 18 19 20 21 22 23	Por cuanto se vislumbra en dicho programa internalización en el uso de plataformas educativas, como es el uso de la plataforma Moodle de la UPEL, dando paso a una resignificación de práctica educativa que para muchos docentes significó un reto, debido a la poca familiarización con dicha plataforma que, a su vez, sumaba obstáculos de carencias de equipo, falta de una buena conexión para el desarrollo de su quehacer educativo virtual.	Elementos del PIDE	En constante transformación, TRANSF, ASC, L: 14-22
24 25 26 27 28 29 30 31 32	Desde esta arista, considero que la praxis pedagógica en el programa en referencia, ha sido tímida, impregnada de miedos, resistencia de salir de la zona de confort.	Elementos del PIDE	Requerimientos de recursos para la calidad formativa, RERECE, ASC, L: 23-31
33 34 35 36	Sin embargo, estas barreras no fueron obstáculos para desarrollar una praxis pedagógica virtual en el tiempo de pandemia a través del uso de aulas virtuales como herramienta que permitió atender de manera individualizada, con flexibilidad en el tiempo y espacio, acceso a la información en pro de proceso de enseñanza, facilitando el aprendizaje colaborativo y/o cooperativo.	Elementos del PIDE	Resistencia y Miedo en la Praxis Pedagógica, RESMPP, ASC, L: 32-35
37 38 39 40 41 42 43 44	Asimismo, pienso que la posibilidad de seguir incursionando en praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación, requiere un accionar	Formación del doctor	Adaptación Virtual, ADAPVIT, ASC, L: 36-43
45 46 47		Praxis pedagógica virtual	Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASC, L: 44-52

48	frecuente, constante del docente para que sea una		
49	rutina profesional, es decir exigencia y demanda		
50	cotidiana aunada a un efectivo apoyo institucional		
51	para llevarla a cabo, esto podría estar venciendo		
52	temores y resistencias en la aplicación de nuevos		
53	espacios de aprendizaje en la formación docente.		
54	De manera amplia, al reflexionar sobre los procesos de	Praxis pedagógica	Capacitación del docente
55	praxis pedagógica en ambientes virtuales que realizan	virtual	en el entorno virtual,
56	los docentes de la UPEL/IPB ha sido mi norte al		CAPDOCEV, ASC, L: 53-59
57	desarrollar propuestas de capacitación con miras a la		
58	apropiación del conocimiento que le permitan		
59	modificar su práctica educativa en ambientes		
60	virtuales, específicamente en aulas virtuales.		
61	Considero que debemos estar en plena sintonía con el	Formación del doctor	Prospectivas hacia la
62	uso apropiado de las tecnologías como recursos		calidad, PROSPCA, ASC; L:
63	didácticos al servicio del <i>curriculum</i> y a las		60-65
64	necesidades, intereses y características de los		
65	estudiantes, por lo que debemos atender de manera		
66	simultáneamente lo disciplinar y lo tecnológico.		
67	Retos que nos obliga a cambiar, a seguir modificando,	Elementos del PIDE	Mejora continua,
68	creando condiciones idóneas para que en nuestra		MEJCON, ASC, L: 66-71
69	praxis pedagógica nos apropiemos de mejores		
70	competencias para el buen desempeño docente que		
71	trascienda hacia la calidad del doctorado.		
72	¿Cómo describe su experiencia en la praxis pedagógica		
73	virtual para la formación del doctor en el PIDE?		
74	Actor Social C: Para responder a esa inquietud, debo	Praxis pedagógica	Transformaciones
75	reseñar mi accionar en el contexto de la UPEL/IPB,	virtual	sociales, personales y
76	específicamente desde el año 2008 cuando inicio una		como investigadores,
77	capacitación en el programa de experto en procesos e-		TRANSOCP, ASC, L: 74-87
78	learning (PEPE), en una reconocida fundación		
79	internacional y desde ese momento mi actuación, mi		
80	norte, mi interés estuvo orientada en transformar el		
81	modelo de gestión imperante en la formación		
82	docente, consciente que en dicho contexto, tiene el		
83	arraigo de una modalidad de estudio presencial así		
84	como también estaba consciente, que era necesario		
85	estar a la par de los requerimientos actuales con el uso		
86	pedagógico de las tecnologías, que nos invitaba a		
87	redimensionar nuestras prácticas educativas.		
88	Empecé a cuestionarme, ¿cómo lo hago? ¿Cómo		
89	involucrar a los docentes de los diferentes programas	Praxis pedagógica	Accionar en el
90	de la universidad? Hice uso de mi posición gerencial	virtual	conocimiento virtual,
91	como jefe del departamento de Educación a Distancia,		ACCCONV, ASC, L: 88-99
92	como miembro de la comisión de virtualización		
93	académica, como miembro del consejo académico,		
94	como coordinadora del proyecto TIC creado en esa		
95	fecha y el impulso que retomé como miembro activo		
96	del PEPE, posiciones que me permitieron movilizarme		
97	y actuar en los diferentes programas de la universidad,		
98	llámese formación docente a nivel de pregrado,		
99	postgrado y extensión.		
100	¿Cómo es el accionar integral en el desarrollo de su		

101	praxis pedagógica virtual para la formación del doctor				
102	en el PIDE?				
103	Actor Social C: Reitero, bajo esas responsabilidades y	Praxis pedagógica virtual	Capacitación del docente en el entorno virtual, CAPDOCEV, ASC, L: 103-134		
104	compromiso, mi transitar heurístico, fue en				
105	incursionar en otra modalidad de estudio como es la				
106	modalidad virtual a través de los entornos virtuales de				
107	aprendizaje, específicamente con el uso de aulas				
108	virtuales y en ese proceso de virtualización de los				
109	aprendizajes surge la línea: Horizontes y Tendencias				
110	de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, adscrita al				
111	núcleo de investigación Gerardo Cedeño Fermín, la				
112	cual coordino y desde allí mi accionar en pro de				
113	prácticas pedagógicas virtuales ha sido perseverante.				
114	Con mayor compromiso y a nivel doctoral sigo en pro			Elementos del PIDE	Compromiso del facilitador, COMPFAC, ASC, L: 114-129
115	de una cultura tecno pedagógica investigativa como				
116	suelo llamar. Enfocándome a nivel del Doctorado de				
117	Educación (PIDE), la línea me permitió sugerir una				
118	electiva denominada Construcción de Aulas Virtuales,				
119	con la pretensión de ir más allá de mi participación				
120	como facilitadora/tutora de algunas de las UC del				
121	PIDE, por lo que apliqué nuevamente una estrategia ya				
122	ensayada, vivida, evaluada en otros programas de la				
123	universidad, al involucrar el binomio doctorantes y				
124	doctores facilitadores como actores protagonistas en				
125	la creación de aulas virtuales, esta vez bajo la guía de				
126	otro binomio de doctores pertenecientes a la línea de	Formación del doctor	Comunidad de aprendizaje, COMAPRE, ASC, L: 130-136		
127	investigación en referencia, que suministrábamos los				
128	fundamentos teóricos a través de la electiva para				
129	consolidación de competencias tecnológicas.				
130	Lo innovador en esta experiencia fue que los doctores				
131	de las unidades curriculares aportaban los contenidos				
132	como expertos en los mismos, generando en algunos				
133	casos una comunidad de aprendizaje. Digo en algunos				
134	casos, porque no todos los doctores internalizaban el				
135	uso pedagógico de aulas virtuales, bueno eso se				
136	evidenciaba a través de expresiones de docentes.				
137	¿Cuáles necesidades formativas requieren ser				
138	atendidas por parte de la universidad para el				
139	desarrollo de su praxis pedagógica virtual?				
140	Actor Social C: Rescatando lo positivo, la	Formación del doctor	Experiencias positivas, EXPOSIT, ASC, L: 140-145		
141	conformación de la triada, doctorantes, doctores de la				
142	Unidad curricular y el equipo guía, que me incluía,				
143	como arquitectas del camino a emprender con los				
144	actores sociales involucrados en la experiencia, dio sus				
145	frutos en tiempo de pandemia y postpandémico.				
146	Por cuanto observé como administradora de la				
147	plataforma Moodle a nivel de postgrado, que han ido				
148	enriqueciendo las aulas construidas, renovando				
149	contenidos para la aplicación de las mismas, al igual				
150	observo que algunos casos la han dejado inoperativas,				
151	sin usarlas.				
152	Sin embargo, sigo apostando a la integración de los				
153	docentes para un buen uso de aulas virtuales que vaya	Praxis pedagógica virtual	Renovación de contenidos, RENCONT, ASC, L: 146-151		
		Praxis pedagógica	Integración de los		

<p>154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186</p>	<p>más allá de su diseño, es decir apuesto a la construcción del conocimiento con altos procesos interactivos, reflexivos, críticos, para consolidación de la praxis pedagógica virtual.</p> <p>A manera de cierre puedo decirle, que mi praxis pedagógica virtual en el doctorado de educación, a través de aulas virtuales, ha sido apasionado porque trato de trascender lo que aparentemente es frío, con una comunicación permanente en la medida de lo posible, flexible, por cuanto en estos espacios de aulas virtuales, las actividades deben adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y aquí hago un alto, porque la flexibilidad la estaba distorsionando al ser comprendida como dar mayor tiempo en la ejecución de las actividades, reflexión que me hizo aplicar límites, ser versátil, por cuanto integro recursos apropiados, como fue el audio como recurso educativo y sobre todo interactiva en pro de fomentar participación activa de los participantes.</p> <p>Esta última me inquieta en algunos casos, que me invita a reflexionar, el ¿por qué? de tal situación, realizando los remediales ha dado lugar, todo ello en pro de la excelencia en estos entornos de aprendizaje. Sigo renovando mi praxis pedagógica virtual, incorporando diferentes estilos de aulas virtuales, que van de diseños lineales, iconográficos y hasta aulas metafóricas como es la oficina virtual de postgrado, con el fiel propósito de seguir creando experiencias de aprendizaje significativas, que promuevan el desarrollo de habilidades críticas como es la autogestión del aprendizaje y bajo la dinámica interactiva propia y necesaria en esta modalidad de estudio.</p> <p>Ok. Agradecida.</p>	<p>virtual</p> <p>Praxis pedagógica virtual</p> <p>Formación del doctor</p> <p>Elementos del PIDE</p>	<p>docentes, INTDOC, ASC, L: 152-157</p> <p>Comunicación permanente, COMPERM, ASC, L: 158-162</p> <p>Diferentes estilos de aprendizajes, DIFESTA, ASC, L: 163-172</p> <p>Requerimientos de recursos para la calidad formativa, RERECE, ASC, L: 173-185</p>
--	--	---	--

Tabla 7

Actor Social D

Línea	Información derivada de la entrevista	Categoría	Subcategoría /Código
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	<p>¿Cómo ha sido la dinámica de la praxis pedagógica virtual en el PIDE?</p> <p>Actor Social D: Primero quería plantearte en todo caso sobre esa frase de praxis pedagógica virtual la verdad que todavía estará en construcción, porque como tal no la tengo definida. Cuando parte de la pregunta sobre la praxis pedagógica me voy al quehacer digamos cotidiano o rutinario, esto por supuesto, soportado bajo una seriedad y un referente científico, técnico, pedagógico para abordar un proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Praxis pedagógica virtual</p>	<p>Referente científico, técnico y pedagógico para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual, CTPEAV, ASD, L: 4-11</p>
12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	<p>Esa praxis pedagógica virtual en el programa del doctorado en educación, me toma a mí como un migrante de la tecnología. Nosotros estamos viviendo un proceso de adaptación en cuanto al uso de la virtualidad, y también conectada con el contexto en cual se desarrolle y cómo se desarrolla. En los últimos años y a raíz de un evento mundial como la pandemia del COVID-19, la formación en el PIDE se llevó casi a la totalidad del proceso de enseñanza a través de la virtualidad, o lo que se conoce como las TIC. Como el abordar la práctica pedagógica a través de las TIC, por supuesto creó un giro muy importante.</p>	<p>Formación del doctor</p>	<p>Adaptación Virtual, ADAPVIT, ASD, L: 12-23</p>
24 25 26 27 28 29 30 31	<p>Cuando digo que soy migrante, porque nos hemos encontrado por supuesto que lo más reciente incluso por comodidad dar las clases por WhatsApp, pero el estar en el doctorado, te empieza también a vincular un reto al docente en cuanto al uso de las plataformas virtuales, en las aulas virtuales, pero también todo aquel recurso que proporciona la tecnología para poder establecer un contacto con el doctorante.</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Retos de la modalidad virtual, REMOV, ASD, L: 24-31</p>
32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	<p>Más que dar un significado, yo optaría por decir, darle importancia y por supuesto, el espacio y la necesaria utilidad, que permite a la virtualidad como una herramienta para el desarrollo de la praxis pedagógica. Es una herramienta que va a permitir, en este caso la experiencia en el doctorado poder saltar, eliminar barreras, ante digamos situaciones que en nuestro caso también podrían ser excusas, el no poder tener la posibilidad de formarse el doctorante o cumplir con cierta actividad.</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Retos de la modalidad virtual, REMOV, ASD, L: 32-41</p>
42 43 44 45 46 47	<p>Esto por supuesto lleva a que ese significado esté limitado, porque la educación es un hecho netamente humano y la tecnología todavía no ha solventado por lo menos hasta el momento, superar la presencia del docente y del alumno, por lo menos en un espacio determinado para el compartir cercano. Eso creo que</p>	<p>Elementos del PIDE</p>	<p>Límites tecnológicos, LIMTEC, ASD, L: 42-48</p>

48	es fundamental.		
49	¿Cómo describe su experiencia en la praxis pedagógica		
50	virtual para la formación del doctor en el PIDE?		
51	Actor Social D: Bueno, es un requisito y necesidad. El	Elementos del PIDE	Recursos adicionales, RECADIC, ASD, L: 51-56
52	doctorado ha hecho esfuerzo y a la par por supuesto		
53	ya con el aula virtual de la institución, pero también		
54	permitir el uso de otros recursos que conlleven a		
55	buscar lograr el proceso pedagógico, e proceso de		
56	enseñanza aprendizaje en este caso.		
57	Respecto a la praxis pedagógica, se ha desarrollado	Formación del doctor	Herramientas TIC, HERRT, ASD, L: 57-64
58	con sus limitantes, pero sí se ha dado por lo menos la		
59	libertad de poder trabajar tanto por el lado virtual		
60	como por otros recursos que lo permiten, a través de		
61	zoom, WhatsApp, correos electrónicos, Google Meet,		
62	se han ido abriendo posibilidades para la utilización de		
63	todos los recursos que permite las TIC. Yo lo veo como		
64	herramientas en la praxis pedagógica.		
65	¿Cómo es el accionar integral en el desarrollo de su		
66	praxis pedagógica virtual para la formación del doctor		
67	en el PIDE?		
68	Actor Social D: ¿Cómo es mi accionar? Bueno, el	Formación del doctor	Desafíos generacionales, DESGEN, ASD, L: 71-78
69	primero este... no con reserva sino con cautela,		
70	porque como lo dije anteriormente somos migrantes		
71	de la tecnología, eso en un primer momento, pero		
72	también estaba la situación que no solamente era		
73	migrante el docente sino también los participantes. Sí,		
74	por supuesto que también es una situación de carácter		
75	generacional, hay personas que han tenido más		
76	tiempo, han convivido más tiempo con la tecnología y		
77	su uso, tienen más desarrollado las habilidades o		
78	destrezas.		
79	El primer accionar es con precaución con cautela, no	Elementos del PIDE	No todo podía ser a través de la virtualidad, NTVIRT, ASD, L: 80-85
80	con miedo, pero sí tomando en su consideración,		
81	cierto recelo, tener una limitante, porque no todo		
82	podía ser a través de la virtualidad, salvo con el caso		
83	de la pandemia, que incluso provocó llevarlo		
84	prácticamente a un 100%.		
85	El doctorado presencia y las clases virtuales, y esto va	Elementos del PIDE	Presencialidad como área estratégica formativa, PREAEF, ASD, L: 86-91
86	a la par porque no es exclusivo del doctorado de		
87	educación interinstitucional PIDE, sino que es un		
88	aspecto a nivel mundial que vemos estas		
89	universidades en el mundo que por supuesto en		
90	cursos y niveles de estudio 100% de manera virtual.		
91	Pero no es menos cierto que también las grandes	Elementos del PIDE	Retos de la modalidad virtual, REMOV, ASD, L: 92-97
92	universidades de mayor prestigio del planeta han		
93	puesto también condiciones y limitantes a la		
94	virtualidad en su totalidad, y en todo caso, sería como		
95	un mecanismo, una herramienta, un procedimiento		
96	para poder procesar ese hecho educativo.		
97	¿Cuáles necesidades formativas requieren ser		
98	atendidas por parte de la universidad para el		
99	desarrollo de su praxis pedagógica virtual?		
100	Actor Social D: De parte de la Universidad continuar el		

101	esfuerzo de tener siempre actualizado los mecanismos	Elementos del PIDE	Mejora continua, MEJCON, ASD, L: 101-112
102	del aula virtual, el más elemental es el acceso a las		
103	redes incluso dentro de la institución, seguir		
104	preparando y ofrecer cursos de actualización, de		
105	manejo y uso a la comunidad profesoral, no sólo		
106	profesoral sino todos lo que estamos involucrados en		
107	ese proceso, incluso en el proceso administrativo		
108	también, la actualización de la plataforma para la		
109	revisión de la biblioteca de manera digital, eso es		
110	fundamental y crear redes que podrían ayudar a		
111	avanzar.		
112	Es un proceso por supuesto natural que, cuando digo	Praxis pedagógica	Desarrollo de habilidades,
113	avanzar hay personas que desarrollan habilidades más	virtual	DESHAB, ASD, L: 112-117
114	rápido que otros se incluyen a los docentes, pero por		
115	supuesto, el conocimiento está allí, la virtualidad		
116	permite como yo lo veo como una herramienta, un		
117	recurso para desarrollarlo.		
118	En cuanto a ese punto quisiera agregar que, la	Elementos del PIDE	Presencialidad como área
119	virtualidad como un hecho global o sea no podemos		estratégica formativa,
120	obviarlo, pero, no por eso tiene que ser todo virtual,		PREAEF, ASD, L: 119-125
121	sobre todo el hecho educativo y más en la formación		
122	del docente. Podría decir no, pero es que estamos		
123	hablando del doctorado sí, pero es que el doctorado		
124	PIDE es un doctorado en educación.		
125	En la actualidad en países europeos de gran nivel		
126	educativo han propiciado volver al libro y limitar un		
127	poco el uso de las redes y del móvil. Eso no quiere		
128	decir que los eliminan, sino que es un hecho		
129	complementario.		
130	Hay trabajos y abordajes interesantes de algunos	Formación del doctor	Combinar modalidades,
131	participantes y también conversando con otros		COMOD, ASD, L: 130-137
132	colegas, donde señalan la necesidad de buscar		
133	combinar esas dos acciones tanto la virtualidad como		
134	la presencial, claro si la virtualidad ofrece niveles de		
135	seguridad, conexión, más niveles de comprobar el		
136	avance del participante, al abrirle espacio para eso.		
137	También creo que obedece a un choque generacional,	Formación del doctor	Desafíos generacionales,
138	un choque de época que por supuesto, vendrán		DESGEN, ASD, L: 138-147
139	participantes, ya con un dominio en cuanto a la		
140	herramienta digital, y también docentes que tiene más		
141	experticia, más preparados o prestos para eso, porque		
142	la virtualidad puede ser una ventaja pero también a la		
143	vez una barrera porque puede coincidir en aquellos		
144	docentes de alta capacidad y con un conocimiento		
145	muy amplio y hasta actualizado pero, la virtualidad le		
146	crea una especie de barrera para desarrollar el		
147	trabajo.		
148	En mi experiencia bueno la formación se ha ido dando	Elementos del PIDE	Formación inclusiva,
149	con su limitante y por supuesto ha dado espacio para		FORINC, ASD, L: 148-159
150	poder vincularnos más con la herramienta al punto tal		
151	que no quiero dejarlo pasar, hay que felicitar a todos		
152	los que tienen que ver con el PIDE, por lo menos en la		
153	actualidad en este momento año 2024, donde ya se		

154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171	está viendo la posibilidad de ofrecer el doctorado a estudiantes nuestros y de otras universidades del país que, por la situación por todos conocido me refiero a los problemas de tipo económico, político, social y cultural que vive el país, han tenido que emigrar pero que éste requieren y solicita ser formados. Y esto lo hacen porque han visto el alto nivel que tienen nuestros egresados, digo a nivel de Venezuela y por supuesto defendiendo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y también a nuestra hermana Universidad de la UCLA y el Politécnico, donde se destaca un desempeño y desarrollo de excelencia en estos contextos. Entonces bueno eso es todo lo que tengo por decir le reitero mi saludo, mi respeto y consideración. Ok. Muchísimas gracias.	Elementos del PIDE	Desempeño destacado, DESMDEST, ASD, L: 160-166
--	---	--------------------	--

Fuente: La autora (2024)

Etapas dos: Organización, sistematización y argumentación de las categorías y sus subcategorías

Esta etapa la llevé a cabo en la presentación de las siguientes categorías y sus subcategorías. Para ello, seguir las recomendaciones de Aspers y Corte (2019) quienes destacan elementos clave que fortalecen la presentación de los hallazgos dentro de los aspectos significativos, al considerar que la investigación cualitativa es un proceso iterativo que busca mejorar la comprensión del fenómeno estudiado en la organización de las evidencias, ya que permite refinar continuamente las categorías y subcategorías a medida que se avanza en la comprensión del fenómeno. La idea de una comprensión mejorada se logra mediante nuevas distinciones significativas aplicadas al proceso de sistematización, donde las subcategorías emergentes reflejan su sentido profundo de la realidad.

En los mismos términos, como elementos esenciales de la investigación cualitativa, los mencionados autores hacen énfasis en su caracterización como práctica centrada en la creación de distinciones significativas a medida que se profundiza en la comprensión del fenómeno, lo cual destaca la importancia de interpretar y argumentar las categorías y subcategorías como referentes significativos que capturan las dimensiones más relevantes y novedosas del

fenómeno estudiado. A ello se suma, la integración de la información en sus significados emergentes por la conexión entre ellos, lo que da paso en esta etapa dos, a los hallazgos coherentes. Por lo tanto, se trata de un trabajo sistemático y de clarificación que profundiza la clarificación de la información, donde lo esencial de organizar las categorías de manera lógica y coherente, aseguró que cada significado develado reflejara claramente un aspecto del fenómeno investigado. Esta etapa se inicia con la sistematización de la categoría: praxis pedagógica.

Categoría: Praxis Pedagógica Virtual y sus Subcategorías

A continuación se desglosan las subcategorías que emergen de los testimonios de los actores sociales, de la categoría Praxis pedagógica virtual, las cuales se interpretan y argumentan.

Subcategoría: Accionar en el conocimiento virtual

Dentro de esta subcategoría se destacan los siguientes testimonios: *...debo iniciar mencionando que praxis, pedagógica y virtual son términos que están relacionados. La primera es la acción o la práctica de algo mientras que al unirla con la segunda: la praxis pedagógica es un proceso que es ejercida por un docente de acuerdo con sus creencias, valores y postura epistemológica para lograr los objetivos establecidos en el contexto educativo. (ACCCONV, ASA, L: 3-10); conformo grupos para generar contenidos utilizando herramientas de producción multimedia. Creación de videos (por medio de la aplicación de su preferencia) que pueden compartir desde cualquier plataforma (Google Drive, YouTube, encriptado en presentaciones online, el cielo es el límite hay muchísimas y me gusta pues aprendo de lo que ellos saben y eso me permite evaluar lo amigable de la aplicación para sugerirla a otros estudiantes. (Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASB, L: 104-112); pienso que la posibilidad de seguir incursionando en praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación, requiere un accionar frecuente, constante del docente para que sea una rutina profesional, es decir exigencia y demanda cotidiana aunada a un efectivo apoyo institucional para llevarla a cabo, esto podría estar venciendo temores y resistencias en la aplicación de nuevos espacios de aprendizaje en la*

formación docente (ACCCONV, ASC, L: 44-52); empecé a cuestionarme, ¿cómo lo hago? ¿Cómo involucrar a los docentes de los diferentes programas de la universidad? Hice uso de mi posición gerencial como jefe del departamento de Educación a Distancia, como miembro de la comisión de virtualización académica, como miembro del consejo académico, como coordinadora del proyecto TIC creado en esa fecha y el impulso que retomé como miembro activo del PEPE, posiciones que me permitieron movilizarme y actuar en los diferentes programas de la universidad, llámese formación docente a nivel de pregrado, postgrado y extensión. (Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASC, L: 88-99).

Interpretación: La subcategoría: Accionar en el conocimiento virtual, devela cómo los actores sociales (ASA, ASB, ASC) en el contexto de la praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación (PIDE), manifiestan su interacción y adaptación a las herramientas virtuales y al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es así como el Actor Social A (ASA), señala que la interrelación entre los términos "praxis", "pedagógica" y "virtual", es vista como un ejercicio consciente del docente, fundamentado en sus creencias y valores, para alcanzar los objetivos educativos. Este énfasis en la praxis como acción, viene reflejada en un contexto virtual que indica comprensión profunda, donde el conocimiento virtual se traduce en un ejercicio práctico, alineado con la epistemología del docente.

Por su parte, el Actor Social B (ASB), da entender un enfoque más práctico, evidenciando cómo la praxis pedagógica se materializa mediante la creación de contenidos multimedia en un entorno virtual. Aquí, el conocimiento virtual se construye colaborativamente, aprovechando las herramientas tecnológicas disponibles e interpretando su eficacia para el aprendizaje. Este enfoque interactivo refleja una praxis pedagógica que no sólo se centra en la transmisión de conocimientos especializados, sino en el aprendizaje mutuo entre docente y doctorandos, adaptándose a las innovaciones tecnológicas.

En cuanto al Actor Social C (ASC), anuncia la necesidad de un accionar constante y sostenido por parte del docente en la implementación de la praxis pedagógica virtual, al hacer énfasis en el interés del apoyo institucional y su acompañamiento en el hecho pedagógico para superar barreras y resistencias. Este discurso sugiere que la praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación PIDE, no es solo una actividad esporádica, sino un componente

esencial y rutinario que trasciende la profesionalización docente en un entorno digital. Además, ASC refleja una praxis proactiva, donde el liderazgo y la movilización dentro de la institución son clave para la implementación efectiva del conocimiento virtual. En conjunto, estos trozos opináticos dan cuenta del accionar en el conocimiento virtual dado las implicaciones de significancia atribuida al proceso dinámico, donde la teoría pedagógica y la práctica digital convergen para formar una experiencia educativa integral en el ámbito del doctorado en educación.

Argumentación: en el contexto de los significados atribuidos por los actores sociales A, B y C a la subcategoría: accionar en el conocimiento virtual, se destacan algunos elementos que coinciden con la investigación de Parker et al. (2020), atribuidos al rol del facilitador de cursos doctorales dentro de su praxis pedagógica virtual, con el dominio y persistencia en la virtualidad a pesar de los desafíos, lo que conlleva a la integración y tasas de deserción que alcanzan hasta de principios de la comunidad de aprendizaje virtual en las tareas de evaluación formativa para fomentar el sentido de pertenencia en los candidatos a doctor.

En este orden de ideas, los mencionados autores, dan lugar a la asimilación de las expectativas, preparación previa y percepciones de los participantes sobre las convenciones académicas, frente a lo cual, el facilitador adapta las experiencias de instrucción inicial, mejorando así la confianza del estudiante en su capacidad para participar en el nivel doctoral. Este enfoque, centrado en la adaptación de la instrucción a las necesidades de los doctorandos y en la creación de una comunidad virtual fortalecida, es un escenario activo que permite enfrentar los retos de la praxis pedagógica doctoral en línea, mitigando el aislamiento y la insatisfacción.

Subcategoría: Garantía pedagógica de la enseñanza

La praxis pedagógica busca garantizar que se desarrolle pedagógicamente la enseñanza, se promuevan los aprendizajes y la evaluación en condiciones óptimas. (GARPEDE, ASA, L: 10-14); diferentes estrategias sobre todo grupales, atiendo toda la sección por videoconferencia, siempre tengo invitados externos que nos hablan de temas importantes que ayude al investigador también a crecer un poco en su proceso de aprendizaje, y sobre todo en esta

responsabilidad que tiene permanente de escribir y reescribir su tesis doctoral. (GARPEDE, ASA, L: 110-116); el hacer integral se cumple con los foros de discusión donde compartan creaciones escritas, como informes, ensayos, videos esto con la intención de propiciar el aprendizaje colaborativo y un sentido lúdico a las diferentes actividades. Aunado a ello, creación de contenidos audiovisuales. Los participantes se divierten, así como también desarrollo de compañerismo esto baja el estrés, la ansiedad y genera motivación. (GARPEDE, ASB, L: 81-89).

Interpretación: La subcategoría: garantía pedagógica en la enseñanza, dentro de la praxis pedagógica virtual, refleja la necesidad de establecer un entorno de aprendizaje en el cual los procesos educativos se desarrollen de manera efectiva y significativa. En el discurso del Actor Social A (ASA), se observa un enfoque hacia el aseguramiento que la enseñanza sea pedagógicamente efectiva, promoviendo tanto el aprendizaje como la evaluación en condiciones óptimas. El ASA menciona la utilización de videoconferencias, además de la participación de invitados externos, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje al proporcionar a los doctorandos una perspectiva más amplia del conocimiento, además de apoyarlos en la continua tarea de perfeccionar sus proyectos doctorales. Esto evidencia un compromiso con la formación integral del candidato a doctor, garantizando que los aspectos pedagógicos se desarrollen adecuadamente.

De forma complementaria, el Actor Social B (ASB) resalta el interés por el aprendizaje colaborativo, generando ambientes lúdicos y motivadores mediante foros de discusión, así como en la elaboración de contenidos audiovisuales. Esta perspectiva facilita la interacción y el compañerismo entre los participantes, reduce el estrés y la ansiedad, elementos que pueden interferir en el proceso de aprendizaje. ASB hace ver que estas prácticas promueven un contexto educativo pertinente para compartir y disfrutar de sus creaciones, lo cual refuerza la garantía pedagógica en la enseñanza, al proporcionar espacios pertinentes de aprendizaje efectivo, agradables, positivos y colaborativo. Estos fragmentos discursivos indican que la garantía pedagógica en la enseñanza, en el contexto de la praxis pedagógica virtual en el PIDE, se logra a través de estrategias que van orientados hacia la calidad de la enseñanza, la evaluación, la colaboración, esenciales en el desarrollo integral de los estudiantes de doctorado.

Argumentación: La garantía pedagógica de la enseñanza del facilitador de cursos doctorales dentro de su praxis pedagógica virtual, atrae eventos incorporados en la investigación de Arnold y Mundy (2020) incluyen el enfoque en un modelo pedagógico basado en la praxis, el cual se caracteriza por un diálogo de portafolio, escritura de casos y mapeo de pedagogías distintivas. Este enfoque busca crear un espacio para la orientación opinática y dialogal entre los doctorandos y el facilitador, permitiendo una reflexión profunda y respuestas relevantes en torno a preocupaciones reales. Además, hace implícito la vinculación entre teoría y práctica, enfatizando la creación de experiencias pedagógicas optimizadas como ámbito de reconocimiento de la calidad pedagógica en la enseñanza dentro de entornos educativos avanzados como los cursos doctorales virtuales.

Subcategoría: Transformaciones sociales, personales y como investigadores

...entonces la praxis pedagógica virtual son tres términos que se conjugan y deben ser trabajados de manera coherente para obtener aprendizajes y avances en los participantes en este caso del PIDE que conduzcan a transformaciones sociales, en el plano personal y como investigadores. (TRANSOCPI, ASA, L: 21-26); Para responder a esa inquietud, debo reseñar mi accionar en el contexto de la UPEL/IPB, específicamente desde el año 2008 cuando inicio una capacitación en el programa de experto en procesos e- learning (PEPE), en una reconocida fundación internacional y desde ese momento mi actuación, mi norte, mi interés estuvo orientada en transformar el modelo de gestión imperante en la formación docente, consciente que en dicho contexto, tiene el arraigo de una modalidad de estudio presencial así como también estaba consciente, que era necesario estar a la par de los requerimientos actuales con el uso pedagógico de las tecnologías, que nos invitaba a redimensionar nuestras prácticas educativas. (TRANSOCPI, ASC, L: 74-87)

Interpretación: La subcategoría transformaciones sociales, personales y como investigadores, en la praxis pedagógica virtual, devela un enfoque multidimensional que busca impactar a los participantes de manera integral. El Actor Social A (ASA) enfatiza que la praxis pedagógica virtual no es sólo una técnica, sino un proceso coherente que debe ser trabajado de manera integrada para lograr avances significativos en los participantes del Programa

Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE). Desde esta perspectiva, se promueve el aprendizaje, pero al mismo tiempo, se busca generar transformaciones profundas en tres ámbitos fundamentales: el social, el personal y el desarrollo como investigadores (TRANSOCPI, ASA, L: 21-26).

De la misma manera, señala el Actor Social C (ASC) un testimonio de su experiencia personal, al abordar la necesidad de transformar el modelo de gestión formativo docente. Desde su participación en un programa internacional de capacitación en procesos e-learning, ASC describe cómo su enfoque y acción han estado dirigidos a redefinir las prácticas educativas tradicionales, integrando el uso pedagógico de tecnologías modernas. Este cambio ha sido significativo para estar al día con los requerimientos actuales, reflejando un compromiso profundo con la evolución y mejora de las prácticas formativas, en la congruencia de la transformación personal y profesional. Ambos testimonios dan cuenta de una praxis pedagógica virtual cuyo potencial se orienta a la generación de cambios significativos en diversos niveles, promoviendo una evolución continua y reflexiva en los participantes del PIDE.

Argumentación: Los elementos significativos de la cita de Soomere et al. (2024) permiten argumentar la subcategoría transformaciones sociales, personales y como investigadores en los cursos doctorales dentro de la praxis pedagógica virtual, puesto que incluyen la idea central que los estudiantes de este nivel, están llamados a la transformación de sus concepciones y enfoques académico hacia un proceso influenciado por sus propias prácticas, la adquisición de conocimientos teóricos relacionados con su área especializada y la aplicación nuevos enfoques de aprendizajes favorables, aunque no siempre recaen plenamente en las transformaciones deseadas, se han de asociar con discursos reflexivos frente a las demandas actuales, a fin de ir promoviendo cambios significativos en sus enfoques personales, sociales y de investigación.

Subcategoría: Duplicar horas de trabajo

...mantenerme comunicada con mis estudiantes para continuar el desarrollo del curso y culminar satisfactoriamente, aunque claro está que tuve que duplicar mis horas de trabajo online por la naturaleza del curso. (DUHTRA, ASA, L: 55-59); Aunque se les invitaba a todos los participantes virtualmente algunos no lograban asistir a ese encuentro y como docente en mi

praxis pedagógica virtual tenía que disponer horas extras para resolver esta situación. (DUHTRA, ASA, L: 69-73); Entonces desde mi experiencia este recurso virtual y estrategia didáctica da buenos resultados, aunque con la duplicación de horas de trabajo. Algunos requerían entre 2 a 3 horas los casos particulares. (DUHTRA, ASA, L: 153-156).

Interpretación: La subcategoría duplicar horas de trabajo en la praxis pedagógica virtual se refleja en los requerimientos de un incremento significativo en el tiempo dedicado por los facilitadores para asegurar la efectividad del curso y el éxito del aprendizaje de los doctorandos. Es así como lo mencionado por el actor social A (ASA), cuando indica que se trata de una duplicación del tiempo, debido a la naturaleza del curso virtual, se hace ver que el escenario de una comunicación continua es el aval representativo para asegurar que el curso se desarrolle satisfactoriamente (DUHTRA, ASA, L: 55-59). Estas implicaciones se reflejan en una carga adicional de dedicación y esfuerzo cuando los facilitadores deben gestionar la praxis pedagógica en el entorno virtual.

Al mismo tiempo, la condición de la resolución de problemas de asistencia, a los cuales se refiere el ASA, a pesar de las invitaciones a los participantes, dan cuenta de situaciones que no lograban asistir a las reuniones virtuales programadas, derivando nuevas dedicaciones de horas extras para resolver esta irregularidad en la garantía de ofrecer oportunidades participativas para todos (DUHTRA, ASA, L: 69-73). Esta situación demuestra cómo las dificultades en la asistencia pueden requerir una inversión adicional de tiempo para apoyar a los estudiantes que no pueden participar en los encuentros virtuales por diversas circunstancias.

Vale la pena destacar que el recurso y estrategia efectiva pero demandante al cual hizo referencia el testimonio del actor social ASA, dentro de la significancia concedida a subcategoría duplicar horas de trabajo en la praxis pedagógica virtual, es reconocible en torno al uso de recursos virtuales y estrategias didácticas efectivas, mientras venga acompañada de una duplicación de horas de trabajo. Algunos casos particulares requerían entre 2 a 3 horas adicionales, lo cual permite inducir que la realidad de una implementación exitosa de estrategias pedagógicas virtuales ha de implicar una carga de trabajo considerablemente mayor para los docentes (DUHTRA, ASA, L: 153-156).

Argumentación: En el contexto de la duplicación de horas de trabajo en la praxis pedagógica virtual del facilitador de cursos doctorales, atraen los elementos significativos expuestos en la investigación de Luguetti et al. (2021) para comprender este fenómeno, puesto que resalta cómo la transición hacia la enseñanza en línea puede llevar a los facilitadores a enfrentar desafíos significativos en su práctica pedagógica. Es por ello que, se manifiestan algunas dificultades para construir relaciones significativas con los doctorandos en un entorno virtual, lo que permite inducir sobre un esfuerzo adicional para desarrollar una comunidad de aprendizaje efectiva y mantener la relación interactiva con los doctorandos que no se ven cara a cara (Luguetti et al., 2021).

Este proceso de construir una comunidad virtual personalizada puede exigir una mayor inversión de tiempo y dedicación por parte de los facilitadores, poniendo de relieve el compromiso de los educadores con un proceso de autoactualización y bienestar tanto para ellos como para sus discípulos, lo cual implica reflexión constante y ajustes a la praxis pedagógica en un entorno en línea desafiante, de compromiso que también requiere una mayor inversión de tiempo al asegurar la efectividad y adaptabilidad a las necesidades de los doctorandos en el entorno virtual.

Subcategoría: Relaciones interdisciplinarias

Otro aspecto, es que la mayoría de docentes no tienen información sobre las relaciones interdisciplinarias que se pueden hacer cuando se decide y desarrolla el acto pedagógico o la praxis pedagógica (RELINT, ASA, L: 157-160).

Interpretación: Desde la perspectiva de la praxis pedagógica virtual, las relaciones interdisciplinarias implican la capacidad de conectar y aplicar conocimientos de diversas disciplinas para abordar problemas complejos de manera integral. Cuando esta situación no se manifiesta en la realidad formativa del doctorando, puede limitar el potencial para estudiar realidades y crear proyectos hacia la mejor comprensión profunda, donde la innovación y la resolución de problemas requieren un enfoque que trascienda las fronteras disciplinarias.

Además, este fragmento refleja una brecha en la formación del facilitador que podría ser abordada mediante el desarrollo de competencias interdisciplinarias, la cual es esencial para

que asesorar al doctorando en un aprendizaje de manera multifocal, amplia y conectado con otras áreas del conocimiento. La implementación de tales relaciones interdisciplinarias dentro de la praxis pedagógica virtual, enriquece significativamente la experiencia educativa, preparando a los estudiantes de este nivel doctoral para enfrentar desafíos complejos y multidimensionales en sus futuras investigaciones.

Argumentación: La investigación de Balkanay et al. (2019) ofrece elementos clave para argumentar la significancia de las relaciones interdisciplinarias en la praxis pedagógica virtual de los facilitadores de cursos doctorales, al destacar cómo los programas doctorales profesionales, integran deliberadamente la investigación con prácticas profesionales, permitiendo a los estudiantes de este nivel, interactuar con otros sectores y múltiples conocimientos interdisciplinarios, de modo que se facilita la conexión entre la academia y el sentido de pertinencia que otorga la promoción integral de estrategias, estructuras y pedagogías diversas para abordar problemas complejos del mundo real.

En el contexto de la praxis pedagógica virtual, estas relaciones interdisciplinarias son fundamentales, ya que los facilitadores deben asesorar a los estudiantes doctorales en la aplicación de enfoques integrados que conecten diversas disciplinas y sectores, enriqueciendo la formación doctoral y preparándolos para enfrentar desafíos multidimensionales en sus futuras investigaciones. Asimismo, esta integración responde a la importancia de definir y acordar conceptos clave en la investigación interdisciplinaria, lo cual es significativo para evitar confusiones entre prácticas profesionales y escenarios académicos centrados en la investigación, un aspecto crítico en la formación doctoral que busca el dominio teórico, pero también la aplicación práctica en contextos reales.

Subcategoría: Adaptabilidad social

Mi práctica pedagógica virtual fue oportuna en un momento donde se requería el uso exclusivo de la virtualidad por aquello que estábamos muy próximos al concluido confinamiento y dentro de la alerta sanitaria por el COVID-19 (ADPTSO, ASA, L: 3-7).

Interpretación: La interpretación en profundidad del fragmento discursivo presentado por el actor social A (ASA) relacionado con la subcategoría adaptabilidad social dentro de la praxis pedagógica virtual, devela la capacidad de respuesta y flexibilidad que los facilitadores de

cursos doctorales deben ejercer en contextos de cambio y crisis. El discurso de ASA hace ver cómo su práctica pedagógica virtual se tornó oportuna en un período crítico, marcado por la transición de un confinamiento prolongado y las restricciones impuestas por la alerta sanitaria del COVID-19. Esta situación exigió una rápida adaptación al entorno virtual para continuar con la formación doctoral sin interrupciones.

La mención a la oportunidad, en la práctica pedagógica virtual, refleja una conciencia de la necesidad de ajustarse a las nuevas tecnologías y plataformas digitales, frente a las dinámicas sociales emergentes que impactaron tanto a los doctorandos como a facilitadores en el PIDE. En este sentido, la adaptabilidad social se manifiesta como una habilidad significativa, permitiendo a los educadores responder a circunstancias cambiantes, asegurando la continuidad y efectividad del proceso formativo en un entorno totalmente virtual. Este fragmento evidencia cómo el contexto pandémico actuó como un catalizador para que los asesores y tutores desarrollaran nuevas competencias, además de estrategias pedagógicas en la virtualidad del conocimiento que respondieran a las demandas sociales del momento, fortaleciendo así la resiliencia y capacidad de adaptación en la praxis pedagógica virtual.

Argumentación: Los elementos significativos del estudio de Nicholson (2022) permiten argumentar la subcategoría adaptabilidad social, dentro de la praxis pedagógica virtual de los facilitadores de cursos doctorales, donde se incluye la conceptualización de la pedagogía como en la actuación del asesor influenciado y estructurado por factores socioculturales y políticos. Tal como lo plantea el mencionado autor, la pedagogía es vista como una praxis que responde tanto a las condiciones externas (macro-contexto) como a las prácticas internas (micro-contexto), lo que resalta la prioridad de organizar las ideas hacia términos de adaptabilidad y flexibilidad para mediar y moldear las asesorías en la formación del candidato a doctor, en función de estos factores.

Dadas estas circunstancias, intuyo cómo las dinámicas externas, caracterizadas por la situación envolvente de la realidad sociopolítica o sanitaria, exige el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptables a las circunstancias inmediatas, al considerar el impacto de estructuras más amplias que afecta la praxis pedagógica en la virtualidad y adaptabilidad social, lo cual

puede interpretarse como una competencia esencial para los facilitadores, permitiéndoles integrar y responder a estos múltiples niveles de influencia.

Subcategoría: Capacitación del docente en el entorno virtual

Además de oportuna, mi práctica está fundamentada en las experiencias previas que he tenido como participante virtual (diplomado en docencia universitaria, diplomado en entornos virtuales ambos por medio de SEDUCLA y un postdoctorado UNEY) y mi curso como docente de Metodología de la Investigación en la UCLA. (CAPDOCEV, ASA, L: 8-14); Considero que la estrategia de la cartelera informativa activa y cafetería virtual (propios de la plataforma Moodle) como espacios activos de encuentros de los candidatos a doctor son pertinentes para compartir información y socializar el conocimiento. Uso de mapas mentales e infografía, ambas creaciones digitales donde sugiero el uso de Canva y Genially, entre otros. (CAPDOCEV, ASB, L: 90-96); Igualmente, destaco que estas son las que mayormente utilizo al tener a Moodle como plataforma, para Classroom son prácticamente las mismas. Además, Padlet, Hypothesis son herramientas digitales para crear contenido. Adicional a ellos, los participantes han compartido contenidos por TikTok y Spotify. Me gusta por novedosas, pero de poco uso. Las TIC son en este momento un mar de alternativas. Por otro lado, uso y recomiendo como apoyo a la creación de contenidos Perplexity que es una IA, gratuita aún. Utilizo las Tics, a lo largo del proceso de la praxis educativa. En la actualidad no concibo mi trabajo sin una computadora, internet y el mar de posibilidad que amplían el hacer del docente. Puedo decir que las utilizo de forma activa y continua. Puedo decir que dependemos de las TIC cuando de virtualidad se trata, es decir se establece una relación sine qua non. (CAPDOCEV, ASB, L: 126-141); De manera amplia, al reflexionar sobre los procesos de praxis pedagógica en ambientes virtuales que realizan los docentes de la UPEL/IPB ha sido mi norte al desarrollar propuestas de capacitación con miras a la apropiación del conocimiento que le permitan modificar su práctica educativa en ambientes virtuales, específicamente en aulas virtuales. (CAPDOCEV, ASC, L: 53-59); Reitero, bajo esas responsabilidades y compromiso, mi transitar heurístico, fue en incursionar en otra modalidad de estudio como es la modalidad virtual a través de los entornos virtuales de aprendizaje, específicamente con el uso de aulas virtuales y en ese proceso de virtualización de los

aprendizajes surge la línea: Horizontes y Tendencias de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, adscrita al núcleo de investigación Gerardo Cedeño Fermín, la cual coordino y desde allí mi accionar en pro de prácticas pedagógicas virtuales. (CAPDOCEV, ASC, L: 103-134).

Interpretación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, se destaca la subcategoría capacitación del docente en el entorno virtual, reflejando el interés por la preparación y actualización continua de los facilitadores en el uso de herramientas y estrategias tecnológicas. En este sentido, el Actor Social A (ASA) fundamenta su práctica en experiencias previas como participante en programas virtuales de formación, lo cual hace ver la experiencia acumulada en entornos virtuales (CAPDOCEV, ASA, L: 8-14). El Actor Social B (ASB), por su parte, enfatiza la utilización de diversas herramientas digitales y plataformas como Moodle y Canva para fomentar la interacción y el intercambio de conocimientos entre los doctorandos, destacando el uso activo y continuo de las TIC como elementos esenciales en su praxis pedagógica virtual (CAPDOCEV, ASB, L: 90-96; L: 126-141). El Actor Social C (ASC), en su reflexión hace énfasis en el desarrollo de propuestas de capacitación que permitan al asesor del doctorado en educación del PIDE, modificar y adaptar su práctica en ambientes virtuales, demostrando un compromiso con la actualización y la integración de nuevas tendencias tecnológicas (CAPDOCEV, ASC, L: 53-59; L: 103-134).

Esta comprensión de los testimonios develados, pone de manifiesto cómo la capacitación y la apropiación de herramientas tecnológicas facilitan la adaptación a entornos virtuales, además de potenciar la calidad educativa, al permitir que los asesores virtuales del conocimiento doctoral, desarrollen prácticas pedagógicas dinámicas, interactivas y contextualizadas a las exigencias actuales de la formación en este nivel académico en entornos digitales

Argumentación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en el PIDE, es significativo la comprensión acerca de cómo los docentes perciben y utilizan la tecnología digital, tal como lo plantean Naimi-Akbar et al. (2023) quienes identificaron tres enfoques diferentes hacia la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales: aumento de las posibilidades de transmisión, sendero delineado y compromisos forzados, dando cabida a tensiones entre las posibilidades que ofrece el entorno de aprendizaje virtual y las intenciones pedagógicas de los docentes,

especialmente en aquellos con una mayor conciencia sobre la enseñanza centrada en el participante, puestos que éstos sienten mayor presión para comprometer sus objetivos académicos.

En virtud de ello, se precisa el requerimiento de una capacitación docente que aborde la adopción de tecnologías digitales, en la promoción reflexiva pedagógica a profundidad sobre el impacto de estas herramientas en los enfoques de enseñanza y en el aprendizaje de los doctorandos. El estudio de los citados autores, enfatiza que la visión de los docentes sobre el uso de entornos virtuales de aprendizaje influye significativamente en su práctica pedagógica y en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, lo cual resalta la importancia de una formación docente continua y contextualizada en el entorno virtual, especialmente en programas de formación doctoral.

Subcategoría: Sensación de proximidad del facilitador-doctorando

...aunque la plataforma Moodle tiene muchas opciones, me gusta que el participante no se sienta solo, lleno de incertidumbre, por lo que me gusta propiciar una sensación de proximidad entre los participantes y a mí persona como docente. (SENPF, ASA, L: 15-19); Uso de WhatsApp y Telegram para una sensación de acercamiento en la comunicación. A ello se suma la sensación de cercanía con el docente y entre los mismos participantes del curso. Esto baja la incertidumbre, el estrés y la sensación de soledad. (SENPF, ASB, L: 120-124).

Interpretación: la subcategoría sensación de proximidad del facilitador-doctorando en el entorno virtual, se fundamenta en la necesidad de reducir la distancia percibida entre los docentes y los estudiantes en entornos de aprendizaje virtual, como se evidencia en los fragmentos discursivos presentados por el Actor Social A (ASA) y el Actor Social B (ASB). ASA destaca la importancia de utilizar las herramientas disponibles en la plataforma Moodle para generar un ambiente donde los participantes no se sientan solos ni llenos de incertidumbre, sino que sientan conexión cercana con el facilitador.

De allí, lo esencial para contrarrestar las barreras típicas del aprendizaje en línea, que a menudo puede provocar sentimientos de aislamiento en los participantes del doctorado PIDE. De manera complementaria, ASB resalta el uso de aplicaciones de mensajería instantánea como

WhatsApp y Telegram para fortalecer la comunicación y la sensación de cercanía, entre el facilitador y los doctorandos, y entre los propios participantes del curso. Este escenario, según ASB, contribuye a disminuir la incertidumbre, el estrés y la sensación de soledad, factores que pueden afectar negativamente el avance académico y de investigación del doctorando. Por lo tanto, la proximidad en la comunicación emerge como un elemento significativo en cuanto a la creación de ambientes de aprendizajes en la virtualidad que sean más humanos y solidario a fin de ir favoreciendo las experiencias formativas satisfactorias para los doctorandos.

Argumentación: La subcategoría sensación de proximidad del facilitador-doctorando en el entorno virtual se resalta en el estudio de Alsayer et al. (2023), quien explora las experiencias de los participantes en entornos colaborativos internacionales en línea, utilizando tanto métodos de comunicación asincrónicos como sincrónicos. El estudio muestra que mientras que las plataformas de comunicación asincrónica enriquecen el contenido del curso, las plataformas de comunicación sincrónica proporcionan una mayor sensación de presencia social, lo cual es un aspecto significativo al mantener el compromiso y la sinergia de actuaciones en el entorno de aprendizaje.

Vale la pena mencionar que, esta sensación de proximidad se amplía a través de la comunicación en tiempo real, puesto que se facilita una mayor comprensión del conocimiento y el desarrollo de habilidades de comunicación no verbal. La satisfacción de los participantes con estas herramientas, destacan el interés por la creación de un ambiente en línea donde los candidatos a doctores en educación del PIDE, puedan sentir una conexión significativa con sus facilitadores y compañeros, reduciendo así la sensación de aislamiento. A pesar de los desafíos, como la incompatibilidad de calendarios académicos, los beneficios de las plataformas sincrónicas en términos de proximidad y participación activa, se debe hacer énfasis en la implementación de estrategias que fortalezcan la presencia social en la enseñanza virtual de cursos doctorales.

Subcategoría: Responsabilidad reflexiva, crítica y consciente de las acciones

Partiendo del significado que otorgo a la praxis como la actuación responsable, reflexiva, crítica y consciente de las acciones que se están ejecutando, considero que dichas dimensiones

son necesarias llevar a cabo su efectividad en una praxis pedagógica virtual (RESRCCA, ASC, L: 3-8).

Interpretación: La subcategoría responsabilidad reflexiva, crítica y consciente de las acciones en el entorno formativo doctoral en el PIDE, refleja una profunda comprensión de la praxis pedagógica virtual, según el fragmento proporcionado por el actor social C (ASC) donde se devela el interés por una actuación sensible, técnicamente adecuada, cuyo trasfondo enriquece la reflexión profunda y consciente.

De esta manera, el actor social C (ASC) define la praxis como una actuación que debe ser responsable, reflexiva, crítica, y consciente, dando entender que en el contexto de la educación virtual doctoral, los facilitadores y doctorandos deben ir más allá de la mera implementación técnica, estrategias educativas y herramientas digitales, puesto que la idea es involucrarse en una práctica que considere las implicaciones de sus acciones, interpretando continuamente su efectividad y ajustes metodológicos y de investigación pertinentes en respuesta a los desafíos emergentes y las necesidades socio educativas.

De allí que, la responsabilidad implica que los actores del hecho pedagógico en el entorno virtual del doctorado en educación en el PIDE, deben asumir el impacto de sus decisiones y acciones, considerando cómo éstas afectan a la calidad formativa y el cúmulo de experiencias y vivencias que transitan dentro de los efectos de la toma de decisiones informadas sobre el diseño del curso, el contenido y la interacción con los otros.

Al mismo tiempo, el sentido de la reflexividad se refiere a la capacidad de los facilitadores para analizar y revisar desde su ontología, su propio accionar en el ejercicio de la praxis pedagógica virtual, identificando áreas de mejora y adaptando sus estrategias en función de la retroalimentación y el sistema de mejoras continuas. En un entorno virtual, estas significativas de su son esenciales para abordar la dinámica cambiante en cuanto al ajuste de las metodologías y perfiles investigativos dadas las particularidades del medio digital.

En cuanto a la criticidad en el ejercicio formativo de los candidatos a doctor, se asocian con la comprensión a profundidad acerca de la praxis pedagógica en la virtualidad, para dar cuenta de los posibles escenarios a cuestionar desde la perspectiva del uso y efectividad de las herramientas utilizadas como las estrategias formativas y de asesoramiento implementadas.

Los facilitadores y asesores en las distintas disciplinas del conocimiento doctoral deben estar preparados para desafiar y revisar sus propias creencias y prácticas, asegurando que éstas se alineen con los propósitos formativos del programa interinstitucional: doctorado en educación (PIDE) de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

En cuanto a lo que se corresponde con la consciencia, indica una atención plena a las implicaciones éticas, profesionales, académicas y prácticas de las decisiones educativas. Este escenario incluye ser consciente acerca de cómo las acciones, perfiles y dinámicas pedagógicas administradas en el entorno virtual, pueden influir en la equidad, accesibilidad e incorporación dentro del curso doctoral referido.

Argumentación: para argumentar la subcategoría responsabilidad reflexiva, crítica y consciente de las acciones desarrolladas en el entorno virtual dentro de la praxis pedagógica del Programa doctoral, es pertinente asimilar elementos significativos de la investigación de Andrews y Leonard (2018), dentro del enfoque en la justicia y la equidad, que hace ver la diferencia entre el aprendizaje, que a menudo no examina las causas raíz de los problemas socioeducativos y el aprendizaje comprensivo centrado explícitamente en estos valores en el entorno virtual doctoral, en el marco de acciones pedagógicas orientadas hacia una reflexión educativa, en lugar de simplemente cumplir con los requisitos del curso.

La consciencia crítica enfatiza que el aprendizaje desarrolla este atributo en los participantes, implicando los contenidos, acciones y decisiones que afectan el entorno educativo y la comunidad en general. En el contexto virtual, esto significa que los facilitadores y doctorandos deben reflexionar continuamente sobre cómo sus prácticas impactan en la comunidad académica y social. De allí que la praxis pedagógica en la virtualidad del conocimiento involucra a los candidatos a doctores en educación del PIDE a mantener el diálogo reflexivo sobre sus propias experiencias académicas. La integración reflexiva con la acción, permite inducir que los participantes en el entorno doctoral deben ir más allá de la mera reflexión para implementar cambios significativos y abordajes pedagógicos ajustados para mejorar la praxis educativa.

Subcategoría: Requiere tiempo en la planificación

...por cuanto se requiere tiempo, planeación, entusiasmo, participación activa de nosotros los docentes para lograr motivar a los alumnos/participantes a cargo y que sea punto de partida en la construcción del conocimiento, bien sea de manera individual o en equipo (TIEMPLA, ASC, L: 8-13).

Interpretación: la interpretación sobre este fragmento de la información presentado por el actor social A (ASA) se asocia con los requerimientos de la planificación como elemento de la praxis pedagógica virtual, lo que induce a pensar que la organización meticulosa de actividades, recursos y estrategias de enseñanza por parte de los facilitadores del programa doctoral en Educación PIDE, es fundamental para el éxito del entorno formativo virtual. Esta planificación incluye la preparación de contenidos, estructura de las interacciones y logística de las sesiones de aprendizaje, que proyecten el sentir y hacer de los candidatos a doctores en educación en términos de entusiasmo y participación de los actores del hecho pedagógico con motivación y el compromiso en la efectividad del acompañamiento académico. En un entorno virtual, donde la interacción cara a cara es limitada, el entusiasmo del docente juega un rol significativo.

En este entorno de ideas, la construcción del conocimiento, ya sea individual o en equipo, destaca la importancia de diseñar actividades creativas, innovadoras, con el uso de las tecnologías de información y comunicación a fin de facilitar tanto el aprendizaje autónomo como los efectos de un escenario colaborativo, contemplados desde la planificación de estrategias, técnicas, modos de hacer formativos, interactivos y de calidad en el aprovechamiento al máximo de la dinámica del entorno virtual.

Es allí donde el impacto de la motivación de los participantes para el seguimiento efectivo de los aspectos considerados en la planificación estratégica de los distintos seminarios doctorales representa un eje medular en el dominio del conocimiento y la capacidad de manejar las distintas técnicas, software y herramientas disponibles al considerar la capacidad y experiencia del facilitador en el marco de poder contribuir significativamente a crear un entorno de aprendizaje que impulse el interés y la participación activa de los estudiantes, lo cual es esencial en un contexto virtual donde las barreras físicas pueden reducir la interacción y el compromiso.

Argumentación: la subcategoría requiere tiempo en la planificación de las acciones desarrolladas en el entorno virtual dentro de la praxis pedagógica de cursos doctorales, se asume desde la investigación de Veine et al. (2023) quienes dan lugar significativo a la planificación meticulosa de los facilitadores, al gestionar procesos de aprendizaje interdisciplinarios. Estos autores, enfatizan que la facilitación en ese sentido, es un enfoque intensivo en recursos y tiempo, lo cual resalta la necesidad de experiencia, formación exhaustiva y seguimiento continuo para que los doctorandos construyan el conocimiento como el aprendizaje experiencial, dentro de un esfuerzo significativo de supervisión.

De hecho, estos escenarios de praxis pedagógica en la virtualidad de aprendizajes son demandantes en términos de tiempo comparado con métodos tradicionales, lo que evidencia que la transición hacia un paradigma de aprendizaje cooperativo especialmente en entornos virtuales, exige dedicación considerable de tiempo para la planificación y ejecución de estas estrategias, asegurando que los facilitadores y participantes posean las habilidades y el entrenamiento necesario para manejar la dinámica grupal al promover la educación efectiva de colaboración en su más alto nivel.

Subcategoría: Renovación de contenidos

...por cuanto observé como administradora de la plataforma Moodle a nivel de postgrado, que han ido enriqueciendo las aulas construidas, renovando contenidos para la aplicación de las mismas, al igual observo que algunos casos la han dejado inoperativas, sin usarlas (RENCONT, ASC, L: 146-151).

Interpretación: el fragmento discursivo presentado por el actor social C (ASC) pone en relieve un aspecto medular en la praxis pedagógica virtual, como lo es la renovación de contenidos. En el contexto de la administración de la plataforma Moodle, el ASC observa un proceso dinámico donde las aulas virtuales se enriquecen continuamente mediante la actualización y renovación de los contenidos. Este esfuerzo busca mantener la relevancia y efectividad de los recursos educativos en el entorno virtual, asegurando que éstos se adapten a las necesidades y avances en el campo educativo.

Sin embargo, el ASC también identifica un contraste notable, ya que, en algunos casos, estas aulas virtuales han sido abandonadas o dejadas inoperativas. Esta dualidad resalta la importancia de crear y renovar contenidos, así como asegurar su utilización efectiva y continua. La observación devela la necesidad de una gestión activa y comprometida que garantice la vigencia en el uso adecuado de los recursos pedagógicos en la formación doctoral, lo cual es fundamental para el éxito de la praxis pedagógica virtual.

Argumentación: de acuerdo con Capello et al. (2022) la renovación de contenidos en la praxis pedagógica dentro de los cursos doctorales, especialmente en el contexto de desafíos imprevistos como la pandemia de COVID-19, es significativo al valorar el diseño de programas, como la disertación integrada, que puede proporcionar un apoyo estructural y social para los estudiantes de doctorado. Este enfoque permite avances de manera constante en sus hitos de disertación, a pesar de las dificultades. La renovación de contenidos, en este sentido, se refleja en la adaptación y el enriquecimiento continuo de los cursos para satisfacer necesidades emergentes, como se observó durante la transición a un formato de aprendizaje remoto. Esta renovación es una respuesta a las exigencias del contexto, además de significar una estrategia para mantener la relevancia y el rigor académico, asegurando que los programas sigan siendo efectivos y que los candidatos a doctor en educación del PIDE, completen sus grados, incluso en circunstancias adversas.

Subcategoría: Integración de los docentes

Sin embargo, sigo apostando a la integración de los docentes para un buen uso de aulas virtuales que vaya más allá de su diseño, es decir apostado a la construcción del conocimiento con altos procesos interactivos, reflexivos, críticos, para consolidación de la praxis pedagógica virtual (INTDOC, ASC, L: 152-157).

Interpretación: la interpretación de este trozo discursivo develado en la voz del actor social C (ASC), se observa una clara apuesta por la integración de los docentes en el uso eficaz de las aulas virtuales, trascendiendo el simple diseño técnico de las mismas. El énfasis del ASC radica en la necesidad que los docentes manejen las plataformas virtuales, pero además se

conviertan en facilitadores activos en la construcción del conocimiento, promoviendo procesos de enseñanza y aprendizaje que sean altamente interactivos, reflexivos y críticos.

De este modo, la integración del facilitador es una manifestación esencial para la consolidación de la praxis pedagógica virtual, ya que implica compromiso en la co-creación de espacios educativos dinámicos donde el conocimiento se transmite, y al mismo tiempo, se genera colectivamente. Así, el ASC destaca que la verdadera eficacia de las aulas virtuales en la formación doctoral del PIDE, depende de la capacidad de los asesores y tutores en el hecho de poder involucrarse profundamente en el proceso formativo, utilizando estas herramientas para fomentar un aprendizaje más significativo conectado con la realidad crítica del participante.

Argumentación: la investigación de Soodtoetong y Rattanasiriwongwut (2022), destaca la importancia de la adaptación de las organizaciones educativas a la era de transformación digital, especialmente a través del uso de tecnologías que facilitan la comunicación y el aprendizaje en entornos virtuales. Dadas estas consideraciones, es significativo abordar el tema de la integración de los facilitadores en la praxis pedagógica virtual dentro de los cursos doctorales, ya que es un aval representativo de la continuidad formativa en tiempos de pandemia, así como en la fortaleza de transformar el rol mediador hacia guías que facilitan procesos de aprendizajes interactivos y autónomos.

Es así como se reconoce que los entornos virtuales, al simular el ambiente de un aula real, permiten una mayor flexibilidad en la enseñanza doctoral, apoyando tanto el aprendizaje a distancia como el desarrollo de una comunidad académica digital, en función de poder ajustarse a nuevos roles y metodologías, contribuyendo activamente a la consolidación de una praxis pedagógica que responda a los desafíos tecnológicos actuales, fomentando la participación activa y el aprendizaje crítico de los candidatos a doctores en educación en un entorno virtual cada vez más relevante.

Subcategoría: Comunicación permanente

...puedo decirle, que mi praxis pedagógica virtual en el doctorado de educación, a través de aulas virtuales, ha sido apasionado porque trato de trascender lo que aparentemente es frío, con una comunicación permanente (COMPERM, ASC, L: 158-162).

Interpretación: en el contexto de esta investigación relacionada con la praxis pedagógica virtual en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), la subcategoría comunicación permanente adquiere un papel central en la comprensión de las dinámicas educativas en entornos virtuales. El fragmento discursivo presentado por el actor social C (ASC) devela una dimensión emocional y comprometida de esta condición, al expresar que, a pesar de la aparente frialdad de las aulas virtuales, su experiencia en el doctorado ha sido apasionada, logrando trascender esa frialdad a través de una comunicación continua y constante.

De hecho, este énfasis en la comunicación permanente sugiere que, para el ASC, la interacción sostenida y frecuente con los estudiantes es clave para humanizar el proceso educativo en un entorno virtual. Esta comunicación mantiene a los doctorandos conectados con el contenido y con el facilitador, al establecer un vínculo emocional que desafía las limitaciones de la distancia física y la mediación tecnológica. La persistencia en la comunicación refleja un esfuerzo consciente en las asesorías académicas al mantener viva la interacción, fomentando un ambiente de aprendizaje donde el diálogo y el intercambio constante son esenciales para la construcción del conocimiento.

Argumentación: en el contexto de la praxis pedagógica virtual en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), la subcategoría comunicación permanente se destaca de manera significativa en la interacción formativa dentro de aulas virtuales, especialmente en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19. Las investigaciones de Salarvand et al. (2023) resaltan que la transición repentina hacia la educación virtual trajo consigo numerosos desafíos, entre ellos, problemas de comunicación y cooperación en las aulas virtuales.

Estos problemas fueron identificados como experiencias principales tanto para los formadores asesores como para los futuros doctores en educación, resultando en una disminución de la motivación, poca confianza, al evidenciar ciertos requerimientos en términos de herramientas y técnicas nuevas para mejorar los resultados educativos en este entorno. En este sentido, la comunicación permanente se convirtió en un factor esencial para superar las limitaciones de la virtualidad, asegurando que, a pesar de la falta de interacción física, los

procesos académicos se desarrollaron al minimizar ciertos impactos negativos sobre la socialización profesional y el desarrollo educativo integral.

Subcategoría: Referente científico, técnico y pedagógico para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual

...esa frase de praxis pedagógica virtual la verdad que todavía estará en construcción, porque como tal no la tengo definida. Cuando parte de la pregunta sobre la praxis pedagógica me voy al quehacer digamos cotidiano o rutinario, esto por supuesto, soportado bajo una seriedad y un referente científico, técnico, pedagógico para abordar un proceso de enseñanza aprendizaje. (CTPEAV, ASD, L: 4-11)

Interpretación: la interpretación del fragmento de información de manera en profundidad, se ha de considerar desde los elementos claves conectados con el significado atribuido por el actor social D, a la categoría praxis pedagógica virtual a través de la subcategoría emergente: referente científico, técnico y pedagógico para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual. Es así como se destaca la reflexión crítica, identificando que aún está en proceso de construcción y definición. Lo mencionado como un referente científico, técnico y pedagógico indica la importancia de fundamentar la praxis pedagógica virtual en la construcción del conocimiento en la perspectiva de la virtualidad sistemática para su plena implementación.

En esos términos, se infiere la necesidad de integrar distintos niveles cognitivos y habilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual, al referir al quehacer cotidiano sostenido a través de las experiencias y vivencias pedagógicas que deben ser soportadas por una base científica avanzada. Esta perspectiva, resalta que la evolución de la praxis pedagógica virtual implica adaptación a nuevas tecnologías y métodos, así como una integración coherente con principios pedagógicos.

Argumentación: al argumentar la subcategoría referente científico, técnico y pedagógico para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual en la praxis pedagógica virtual del doctorado en educación PIDE, se toma en cuenta los postulados de Bishop-Monroe et al. (2021) al resaltar que la preparación para la enseñanza online, se significa sobre la base de una

preparación de alto nivel científico, técnica y pedagógica en el campo de la especialidad del conocimiento con el uso de herramientas tecnológicas que exigen un marco estructurado y actualizado para la enseñanza en entornos virtuales. Asimismo, los mencionados autores indican que, aunque los estudiantes de doctorado consideran importante la competencia en enseñanza online, las universidades y los departamentos, pudieran no ofrecer una preparación significativa en este ámbito.

En esta perspectiva, se distinguen situaciones limitantes en cuanto a la superación de la brecha en la integración de competencias técnicas y pedagógicas necesarias para una enseñanza virtual efectiva, lo que significa que las habilidades online en la capacitación de doctorado se han de ajustar desde la orientación y asesoría formativa de los facilitadores que incluyen tanto los aspectos científicos, técnicos, pedagógicos y de la virtualidad en términos prácticos.

Subcategoría: Desarrollo de habilidades

Es un proceso por supuesto natural que, cuando digo avanzar hay personas que desarrollan habilidades más rápido que otros se incluyen a los docentes, pero por supuesto, el conocimiento está allí, la virtualidad permite como yo lo veo como una herramienta, un recurso para desarrollarlo. (DESHAB, ASD, L: 112-117).

Interpretación: El actor social D (ASD) menciona que el desarrollo de habilidades en la enseñanza y aprendizaje virtual es un proceso natural, implicando que cada individuo, incluidos los facilitadores de los distintos cursos doctorales, los cuales avanzan en diferentes ritmos donde se reconoce el aprendizaje y la adaptación a nuevas tecnologías y metodologías de manera gradual en precisiones distintas en cuanto a la rapidez de los doctorandos para adquirir nuevas competencias, lo que permite intuir que se trata de un proceso no uniforme influenciado por factores individuales, como la experiencia previa y la capacidad de adaptación.

En los mismos términos, se hace ver que algunos facilitadores desarrollan habilidades más rápidamente que otros, y asimismo se procura la diferenciación en la asimilación de las estrategias diferenciadas de capacitación y apoyo para los participantes en el contexto virtual. De este modo se interpreta que las diferencias en la velocidad de aprendizaje pueden llevar a la implementación de programas de formación más personalizados, que ayuden a todos los

actores del hecho pedagógico en el alcance de un nivel de competencia adecuado en el entorno virtual.

Al mismo tiempo, el fragmento descriptivo en la percepción del actor social D (ASD) da cuenta del conocimiento necesario para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual dentro de la praxis pedagógica, ya está disponible, pero su desarrollo depende de la capacidad de los individuos para utilizar la virtualidad como herramienta. La virtualidad se presenta como un medio que facilita el acceso y la aplicación de este conocimiento, lo cual implica que la tecnología como herramienta y recurso puede ser aprovechado para mejorar habilidades pedagógicas que facilitan y enriquece el desarrollo de competencias pedagógicas.

Argumentación: en el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, el desarrollo de habilidades es significativo al mejorar la mediación del proceso académico. Según Banoy y González (2024), es imperativo que los facilitadores se mantengan dentro de propuestas curriculares actualizadas, recursos y herramientas que optimicen y desarrollen sus competencias digitales de manera continua. Es de este modo, como su centralidad está en concordancia con el desarrollo instrumental de habilidades, lo cual aboga por un crecimiento integral de las competencias digitales, lo que es esencial para la mediación efectiva del aprendizaje en entornos virtuales doctorales.

Además, la creación de canales de comunicación permanentes y la posibilidad de certificaciones digitales mediante microcredenciales refuerzan la necesidad de una actualización constante, permitiendo la adaptabilidad de sus prácticas pedagógicas frente a las demandas tecnológicas emergentes. Esto es particularmente relevante en el escenario de la formación doctoral, donde los facilitadores deben estar equipados para usar herramientas digitales, así como reconocer sus capacidades para integrar estas herramientas de manera crítica y reflexiva en su praxis pedagógica, garantizando así un proceso formativo que responda a las exigencias contemporáneas del entorno educativo virtual.

En el contexto de la praxis pedagógica virtual en el doctorado de educación, es fundamental fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias en el manejo efectivo de diversas estrategias tecnológicas. Estas competencias son esenciales para que los facilitadores

de cursos doctorales puedan proporcionar un acompañamiento y orientación más enriquecedora a los candidatos a doctor del PIDE.

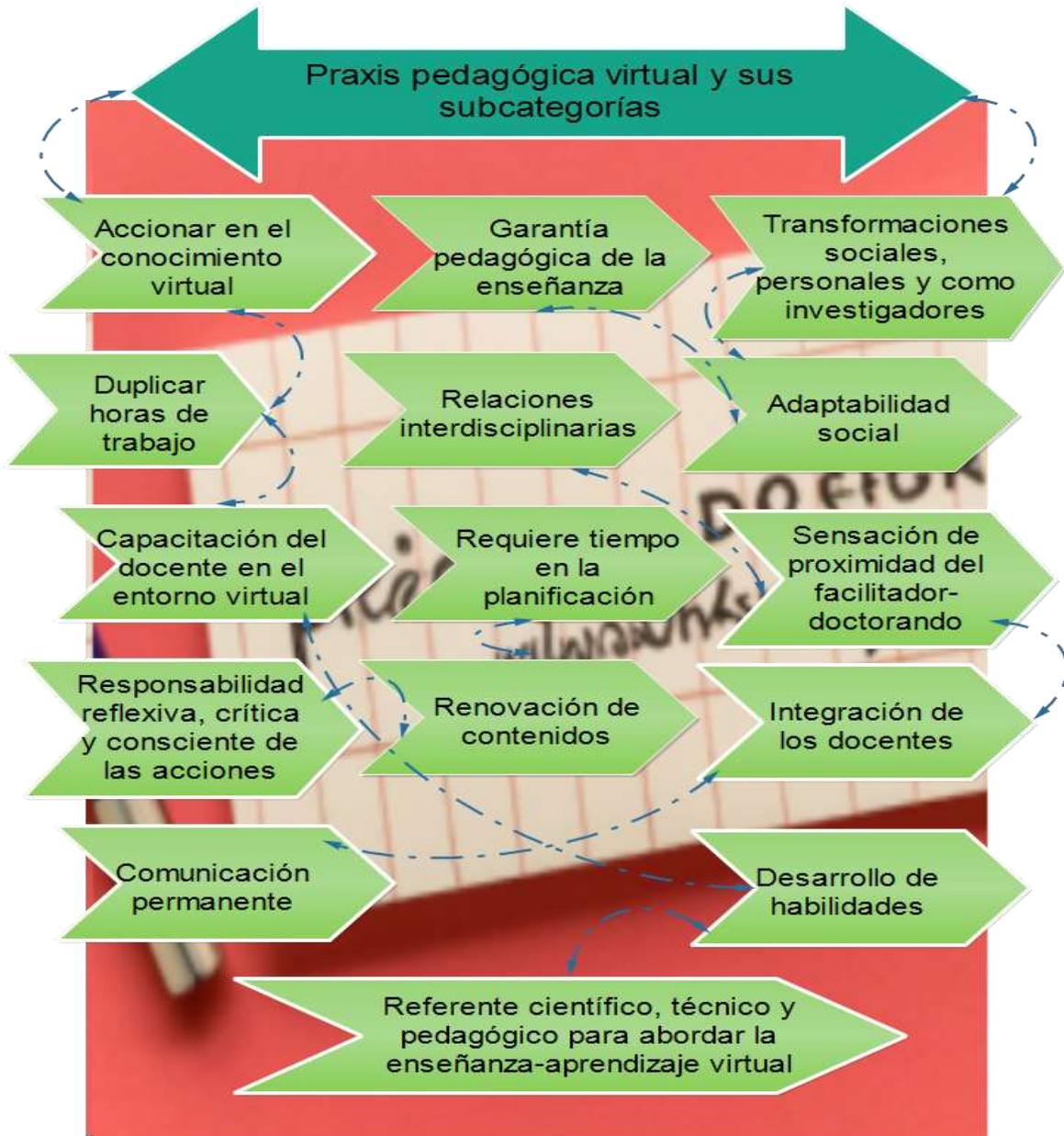
Al enfrentarse a realidades diversas y complejas, los facilitadores deben estar preparados para utilizar herramientas tecnológicas que faciliten la comunicación, la colaboración, y el aprendizaje significativo en entornos virtuales. Esto no sólo mejora la experiencia formativa, sino que también garantiza que los futuros doctores estén equipados con las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en un mundo cada vez más digital.

Ahora bien, la complementariedad significativa en ese acercamiento comprensivo entre las diferentes subcategorías de la categoría: praxis pedagógica virtual, se visualizan en la figura 5, dada a continuación, lo cual constituye el primer nivel teórico de los hallazgos. Según Barnett-Page y Thomas (2009) la creciente variedad de métodos para la síntesis de investigación cualitativa, ofrece una gama de enfoques que deben ser cuidadosamente seleccionados según la situación particular.

Estos métodos, que varían en sus fundamentos epistemológicos, permiten a los investigadores elegir estrategias adecuadas para la síntesis que respondan a las necesidades específicas de la investigación. En este contexto, la elección del método de síntesis comprensiva; implica considerar el tipo de producto final que se desea obtener, lo cual es medular para integrar de manera efectiva los significados derivados de las experiencias pedagógicas virtuales. A continuación se visualiza en la figura 5, la categoría Praxis pedagógica virtual con las subcategorías emergentes.

Figura 5.

Praxis pedagógica Virtual y sus Subcategorías. Primer Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

En la figura 5, se observa la interconexión significativa entre las subcategorías emergentes en términos de la síntesis comprensiva aplicada en los siguientes aspectos: el significado de la subcategoría: accionar en el conocimiento virtual se conectó con la subcategoría: duplicar hora

de trabajo y ésta a su vez, con el significado de subcategorías sobre la capacitación del docente en el entorno virtual. Asimismo, el sentido de la subcategoría: desarrollo de habilidades se conectó con el significado de la subcategoría: referente científico, técnico y pedagógico para abordar la enseñanza y aprendizaje virtual.

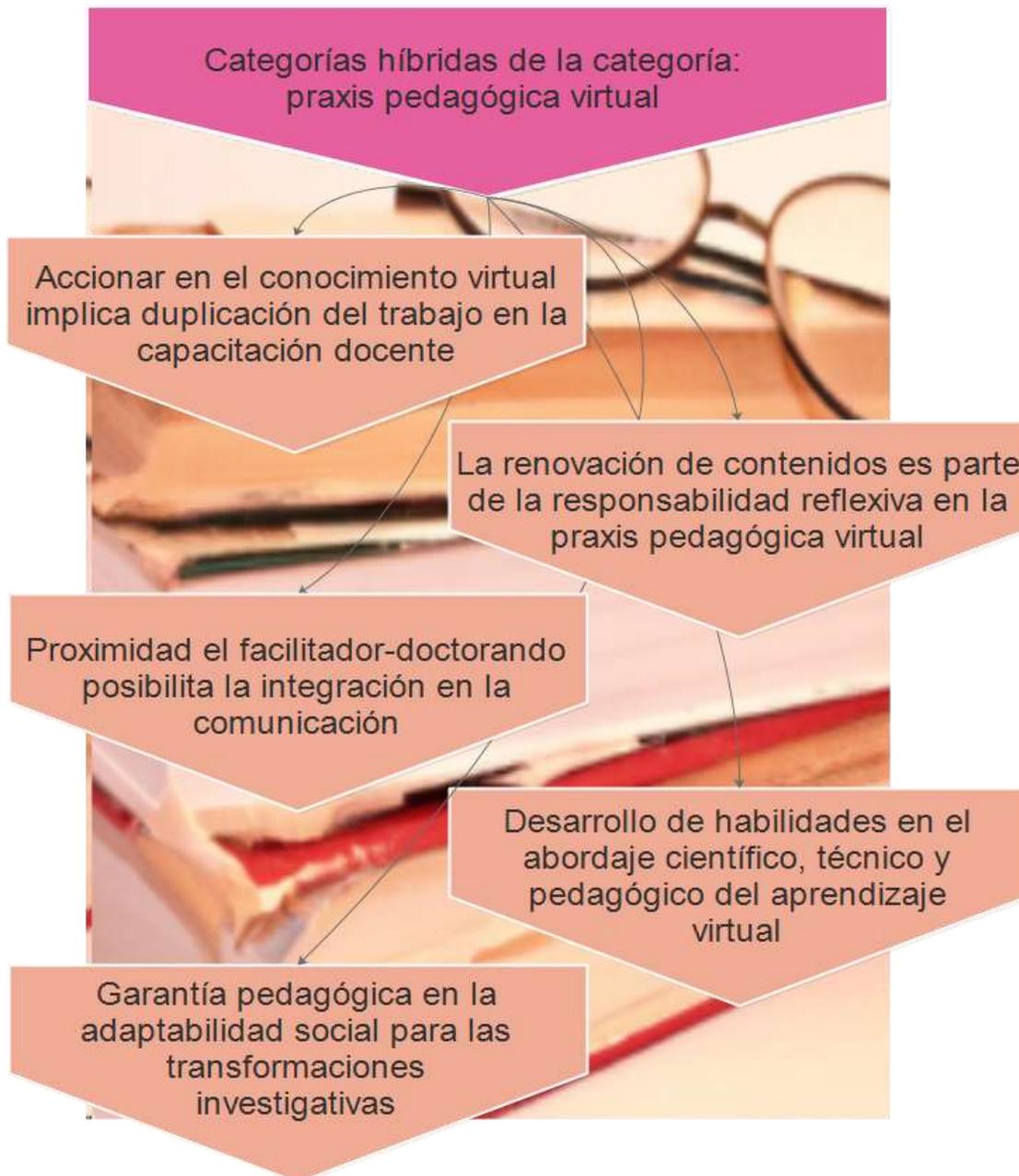
Por su parte, el significado de la subcategoría: garantía pedagógica de la enseñanza se conectó con la subcategoría: adaptabilidad social para alcanzar el significado de la subcategoría: transformaciones sociales, personales y como investigadores. En el mismo ejercicio de conectividad comprensiva, se conectó el significado de la subcategoría: responsabilidad reflexiva, crítica y consciente de las acciones con la subcategoría: renovación de contenidos y la subcategoría: requiere tiempo en la planificación. De igual forma, el significado de la subcategoría integración de los docentes, dio paso a la conectividad con el significado de la subcategoría: sensación de proximidad del facilitador-doctorando y ésta a su vez, con el significado de la subcategoría: comunicación permanente.

Todo ello, ameritó la construcción de la figura 6, como segundo nivel teórico, siguiendo los razonamientos derivados del proceso de la síntesis comprensiva para generar categorías de mayor densidad teórica y construir macroconceptos de tercer nivel teórico, por lo tanto; es fundamental utilizar métodos que permitan una integración coherente y profunda de los hallazgos. Según Thomas & Harden (2008), la síntesis temática es una metodología adecuada para este propósito, ya que permite desarrollar temas descriptivos que se mantienen cerca de los estudios primarios y avanzar hacia temas analíticos que generan nuevos constructos interpretativos.

Este enfoque facilita la construcción de conceptos teóricos más complejos y profundos, esenciales para una comprensión integral del fenómeno estudiado en la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral. La capacidad de ir más allá de la información primaria y producir nuevos conceptos, es clave en la elaboración de macroconceptos que capturen las complejidades del proceso formativo en entornos virtuales.

Figura 6.

Categorías Híbridas de la Praxis Pedagógica Virtual. Segundo Nivel Teórico

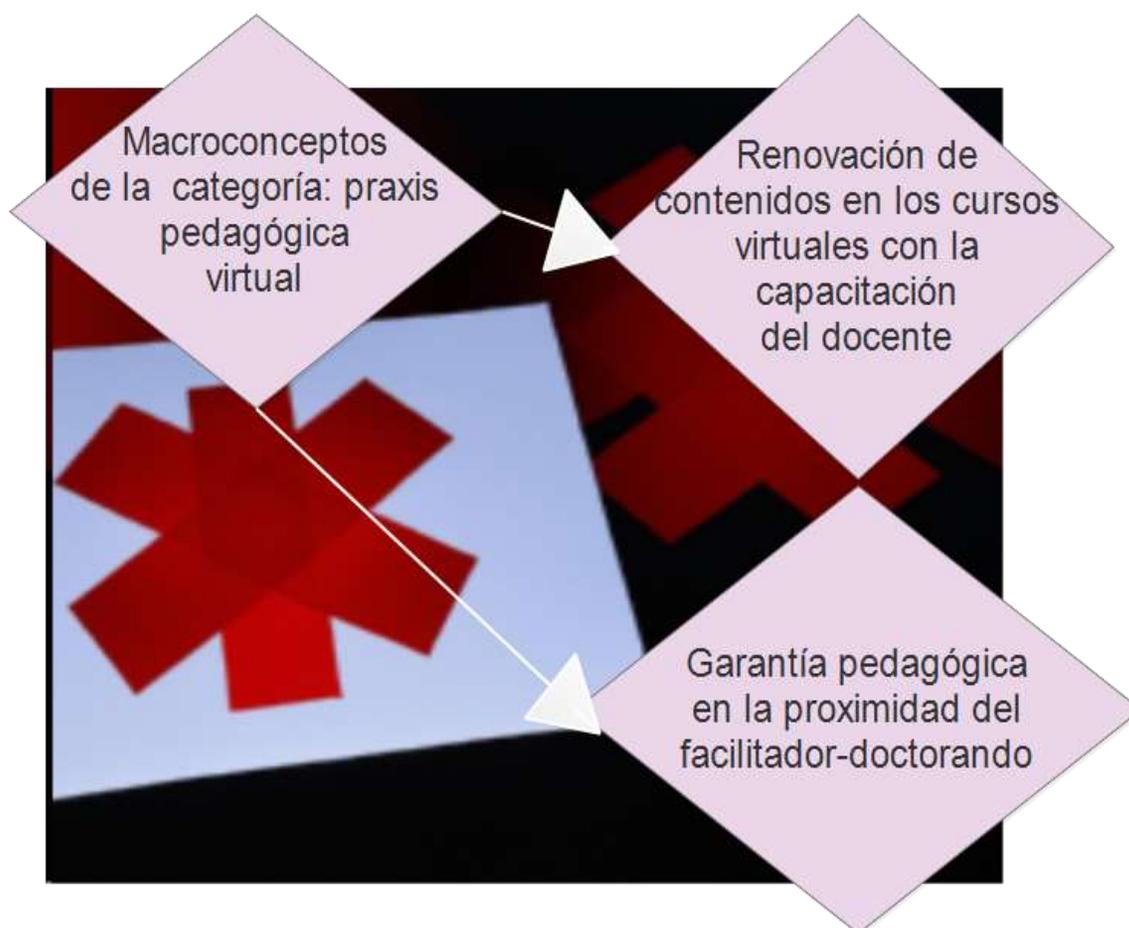


Fuente: La autora (2024)

Esta figura 6, permite visualizar las categorías híbridas que dieron paso a la generación del conocimiento significativo del estudio concentrado en los macro conceptos, los cuales se exponen a continuación en la figura 7.

Figura 7.

Macroconceptos de la Praxis Pedagógica Virtual. Tercer Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

La figura 7, es representativa del orden superior teórico, lo cual significa que se construyeron estos macroconceptos como tercer nivel teórico, los cuales formaron parte medular de la generación del conocimiento investigativo. De esta manera, se generó el primer macroconcepto: renovación de contenidos de los cursos virtuales con la capacitación del

docente y el segundo macroconcepto: garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando.

A continuación, la sistematización e interpretación de la categoría: formación del doctor.

Categoría: Formación del Doctor y sus Subcategorías

Subcategoría: Modalidades virtuales

El tercer término: virtual, representa el tipo de modalidad (semipresencial o 100 % virtual) seleccionada por el docente o la unidad educativa, en este caso por el PIDE y apoyado en los medios tecnológicos y estrategias digitales que complementan la calidad y efectividad de este proceso. (MODVIRT, ASA, L: 15-20); como docente bajo esta modalidad virtual, mis estrategias virtuales son y sigo aplicando como las llamadas Telefónica, por WhatsApp, videollamadas, Tutorías online, por correos electrónicos, asesorías virtuales individual por Google Meet por la naturaleza del curso, material digital, páginas o enlaces según las temáticas entre otros. (MODVIRT, ASA, L: 48-54); *utilicé como recurso tecnológico Google meet para las videoconferencias y también por zoom (MODVIRT, ASA, L: 131-132; Cuando asesoro vía WhatsApp que es un trabajo una atención 100% individual, ha sido muy productiva esa estrategia, porque veo que cada participante cada doctorante tiene oportunidad de presentar todas sus inquietudes e interrogantes, situación que cuando se está en un ambiente de clase, en presencia online de toda la sección, no hay el tiempo suficiente para hablar con calma y centrarse con cada uno. (MODVIRT, ASA, L: 145-152); Me gusta y creo son importante los encuentros asíncronos (video colgado en plataformas) y encuentros síncronos (Google Meet o Zoom) para que el participante tenga una imagen de la voz e imagen del docente para así irrumpir en la opacidad de la imagen docente. No es IA es un humano detrás de todos los procesos de enseñanza. (MODVIRT, ASB, L: 15-20); Esto tiene efecto en la motivación. El tener un grupo de WhatsApp, Telegram. Atender llamadas, correos personales baja la ansiedad. (MODVIRT, ASB, L: 20-22); En mi hacer utilizo la creación de carpetas de lecturas básicas y material complementario compartido desde Google drive o subidos como carpetas dentro de la plataforma Moodle. Esto es base para una bien fundamentada y especializada revisión de*

contenidos base de toda formación. Además, compartir videos de YouTube que son fuente en casos de extraordinarios contenidos en voz e imagen de expertos de talla mundial. (MODVIRT, ASB, L: 67-75).

Interpretación: el actor social A (ASA) menciona que la elección entre modalidades semipresenciales o 100% virtuales está mediada por decisiones institucionales, apoyadas en tecnologías y estrategias digitales que potencian la calidad educativa (L: 15-20). Este punto destaca las condiciones de flexibilidad y adaptabilidad de los programas doctorales en contextos virtuales, donde el uso de herramientas digitales como Google Meet, Zoom, WhatsApp, y correos electrónicos, son funcionales, pero, además estratégicos para mantener un alto estándar de la formación doctoral. De igual manera, ASA destaca la utilización de estos medios para ofrecer tutorías y asesorías personalizadas (L: 48-54, L: 131-132), lo cual refleja una adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes.

Igualmente, en este ejercicio interpretativo este mismo actor social A (ASA) resalta la efectividad de estrategias como el uso de WhatsApp para asesorías individuales, argumentando que permite un enfoque personalizado que no siempre es posible en un ambiente de clase con múltiples estudiantes presentes (L: 145-152). Aquí, se evidencia la importancia de la interacción personalizada en la educación virtual entre el participante y el facilitador, donde cada doctorando tiene la oportunidad de plantear sus inquietudes de manera detallada. Este escenario da cabida a reflexionar en torno a la naturaleza virtual, puesto que esta modalidad ofrece un espacio de interacción más íntimo y enfocado, lo cual pudiera tener efectos en la productividad investigativa en términos de aprendizaje individual.

Por su parte, el actor social B (ASB) aporta elementos complementarios significativos en relación con esta subcategoría de las modalidades virtuales asumida en la formación doctoral, frente a la discusión en lo que tiene que ver con la diferenciación entre encuentros síncronos (en tiempo real) y asíncronos (en diferido) y su impacto en la percepción de la presencia docente y motivación del estudiante (L: 15-20). La posibilidad de combinar ambos tipos de encuentros ofrece flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y refuerza la idea que, aunque la educación es virtual, hay una figura docente humana detrás de todo el proceso. Esto tiene implicaciones importantes para la construcción de una relación educativa más

humanizada y menos "opaca", contrarrestando la percepción de despersonalización que a menudo se asocia con la educación virtual.

De hecho, el actor social B (ASB) también menciona cómo la creación de grupos de comunicación (WhatsApp, Telegram) y la atención personalizada a través de llamadas y correos electrónicos pueden reducir la ansiedad de los estudiantes (L: 20-22). Este aspecto es fundamental en la formación doctoral, donde los candidatos a doctor, a menudo experimentan altos niveles de estrés debido a las exigencias académicas. Por lo tanto, estas herramientas no sólo sirven para la entrega de contenidos a través de la plataforma ofrecida para subir las actividades, sino que son esenciales en cuanto al apoyo emocional y motivacional de los participantes.

Vale destacar que, para el actor social B (ASB) el uso de plataformas como Google Drive y Moodle son importantes en el hecho de poder compartir materiales de lectura básicos y complementarios, así como videos de YouTube de expertos (L: 67-75). Esto destaca el valor del acceso a recursos digitales como parte integral del proceso formativo. La capacidad de los doctorandos al acceder a una amplia gama de recursos de alta calidad en cualquier momento y lugar, es una ventaja clave del entorno virtual que enriquece la formación doctoral al permitir una revisión especializada y fundamentada de los contenidos.

Argumentación: El interés significativo sobre la investigación de las modalidades virtuales en la formación doctoral que resaltan Lee et al. (2022), en cuanto al aumento en la demanda de títulos doctorales y, paralelamente, el incremento de programas doctorales en línea y el aumento de participantes inscritos en estos programas en todo el mundo; da cabida a resaltar el interés por las modalidades virtuales como una respuesta a la necesidad creciente de acceder a la educación doctoral sin las limitaciones geográficas de los programas tradicionales. Vale decir que, todo ello depende de la tecnología de comunicación para mediar las interacciones educativas, con el uso de herramientas sincrónicas como asincrónicas, permitiendo la discusión y construcción de comunidades entre doctorandos dispersos geográficamente, lo cual es esencial en un entorno virtual para compensar la falta de interacciones cara a cara.

No obstante, se reconoce que el uso de herramientas tecnológicas básicas (como las de comunicación sincrónica y asincrónica), deben ser mejorados hacia el encuentro con

tecnologías más avanzadas, puesto que, las modalidades virtuales en la educación doctoral podrían beneficiarse de una mayor integración de tecnologías más sofisticadas que apoyen mejor las actividades de investigación y construcción del conocimiento profundo. He allí el interés por superar estos desafíos para que los doctorandos en línea estén más preparados y tengan más recursos, a fin de superar ciertas limitaciones de aprendizaje inherentes a la falta de interacciones directas. Este aspecto resalta un desafío clave en las modalidades virtuales.

De la misma manera, uno de los asuntos críticos a tomar en cuenta es la flexibilidad que ofrecen los programas en línea, permitiendo a los profesionales en activo (mid-career adult learners) continuar con sus estudios doctorales sin tener que desplazarse o cambiar su lugar de residencia. Este elemento es medular en el entendimiento acerca de cómo las modalidades virtuales han transformado la educación doctoral, haciendo que sea más accesible para un grupo diverso de estudiantes que de otra manera no podrían participar. Igualmente se ha de reflexionar en cuanto a la problemática del aislamiento social. Para mitigar esta condición, las modalidades virtuales emplean medios educativos sincrónicos y asincrónicos para aumentar la sensación de presencia social y mejorar el éxito de los candidatos a doctor. Sin embargo, la falta de interacciones informales, como las suelen manifestarse en escenarios de pasillos institucionales, discusiones casuales con los facilitadores, fomento del trabajo en equipo, entre otros, siguen siendo limitaciones significativas.

Subcategoría: Asumir el plano del conocimiento

...contar con los argumentos teóricos prácticos y metodológicos, considerando los planos del conocimiento para perfilar hacia dónde se debe ir, definir qué es lo que se va a enseñar, para qué, cómo y por qué lo va a asumir de tal manera que contribuya con las transformaciones sociales de manera reflexiva, crítica e innovadora. Para esto el docente con años de preparación debe mejorarse responsablemente. (ASPLCON, ASA, L: 161-168); Todo ello, orientado hacia una reflexiva autoformación que se refleje en elementos escritos como ensayos argumentativos que alimenten la investigación que los participantes estén desarrollando en lo ontológico, epistemológico y metodológico. (ASPLCON, ASA, L: 76-80).

Interpretación: el actor social A (ASA) enfatiza la importancia de poseer un sólido fundamento teórico, práctico y metodológico, en el hecho que, tanto los facilitadores como los doctorandos deben estar equipados con conocimientos teóricos, habilidades prácticas y comprensión metodológica que les permitan delinear con claridad hacia dónde dirigir sus producciones científicas, lo cual representa un eje central de las investigaciones académicas. Por lo tanto, el plano del conocimiento, en este contexto, se entiende como una combinación holística que integra diferentes formas de saber: el teórico (conocimiento conceptual), el práctico (habilidades aplicadas), y el metodológico (abordaje del estudio). Este enfoque integral permite una transformación reflexiva del entorno formativo y de investigación.

En este orden de ideas, el mencionado actor social sugiere que la formación doctoral debe orientarse hacia un propósito mayor que es el de contribuir a las transformaciones sociales, donde los facilitadores de los distintos seminarios han de estar en constante mejora al asumir la responsabilidad de su desarrollo profesional para poder fomentar estas cualidades en los candidatos a doctor. Esta idea está alineada con la necesidad de una formación que vaya más allá del aprendizaje pasivo y que, en cambio, fomente una acción transformadora en la sociedad, a través de una pedagogía que integre la reflexión e innovación como elementos fundamentales de la formación y la autoformación a través de las manifestaciones diversas de las actividades académicas, como ensayos argumentativos, discusiones dirigidas, conferencias, uso de las redes sociales para subir videos e información relevante dentro de los escenarios que alimentan la investigación en los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Argumentación: en palabras de Daniels y Alston (2023) las creencias epistemológicas, ontológicas y la explicitar sobre el eje metodológico de la investigación, son escenarios representativos en la brújula orientadora de la formación doctoral. Al asumir el plano del conocimiento se implica el reconocimiento y reflexión acerca de estas creencias para direccionar el proceso investigativo de manera informada y consciente. La diversidad de creencias sugiere que los programas doctorales deben fomentar un entorno que valore y explore diferentes perspectivas, promoviendo una comprensión más profunda acerca de cómo estas creencias afectan la generación de conocimiento.

Los precitados autores definen epistemología y ontología como constructos filosóficos relacionados con la naturaleza de la realidad y el conocimiento, invitando a los candidatos a doctor a reflexionar sobre su propio posicionamiento en ambos escenarios. De manera que al comprender estos constructos y cómo influyen en la metodología de investigación, es clave para una práctica investigativa coherente y fundamentada.

Subcategoría: Socialización del conocimiento

Considero que mi práctica docente está orientada a promover la horizontalidad y participación, esto lo propicio con la proximidad, estrategias de aprendizaje colaborativo como exposiciones, foros, informes grupales subidos a foros, donde todos pueden leer, complementar, discrepar, opinar, entre otros. Secuencial, continua, cronológica, sin silencios partiendo de una planificación previa que el participante tiene y que cumplo a cabalidad para no entorpecer el proceso (SOCON, ASA; L: 23-32).

Interpretación: El ASA destaca que su práctica docente está orientada hacia la promoción de un ambiente de aprendizaje horizontal, donde la autoridad del conocimiento no reside exclusivamente al actuar como facilitador, sino que se distribuye entre todos los participantes. Esto refleja un enfoque desde el construccionismo social en la formación del candidato a doctor en el cual se valora la co-construcción del conocimiento a través de la participación activa de todos los miembros del grupo. Este enfoque es coherente con la idea de aprendizaje colaborativo, donde la interacción es fundamental para el desarrollo de habilidades reflexivas y competencias investigativas.

El ASA, menciona que el uso de diversas estrategias de aprendizaje colaborativo, como exposiciones, foros y la elaboración de informes grupales, fomentan la participación activa, lo que significa que los candidatos a doctor se conviertan en agentes activos en el proceso formativo al compartir sus perspectivas, enriqueciendo el contenido discutido y desarrollando habilidades para el trabajo en equipo y la co-creación del conocimiento. Este enfoque se alinea con el principio que el conocimiento se construye mejor en un entorno de diálogo y debate continuo.

El énfasis del ASA en la conceptualización de proximidad y la continuidad del proceso de aprendizaje sin silencios, induce a pensar acerca de la preferencia por una comunicación constante y fluida entre el facilitador de los seminarios y los participantes, situación interpretada como un esfuerzo por mantener un alto nivel de compromiso y motivación entre todos, de manera que se asegure el cumplimiento de los objetivos y el cronograma del curso. La proximidad, aquí no necesariamente implica cercanía física, sino más bien un acceso constante y una disposición del facilitador a interactuar y apoyar la formación integral.

De la misma manera, el ASA hace hincapié en la importancia de una planificación previa y en el cumplimiento riguroso de la misma, lo que da cabida a reflexionar acerca de la estructura clara y bien definida para la entrega del contenido y las actividades de aprendizaje. La planificación cuidadosa y el cumplimiento de la misma, es significativa a fin de no entorpecer el proceso formativo del candidato a doctor en un entorno virtual donde la falta de estructura puede llevar a la desmotivación y a la desconexión.

Por su parte, lo referido al uso de foros y otros espacios interactivos permite donde se da cabida a la socialización del conocimiento, es importante para recibir y aportar información, interpretaciones, complementariedad y cuestionamiento a lo generado lo que significa que este tipo de socialización es fundamental en la formación doctoral, para el encuentro con el desarrollo de nuevas ideas y la construcción de conocimientos en colaboración efectiva en comunidades académicas y profesionales, compartiendo y desafiando ideas de manera constructiva.

Argumentación: en términos de la investigación de Khalid et al. (2023) da a entender que los estudios de doctorado de alta calidad deben fomentar habilidades de investigación mediante procesos de socialización, que conlleven a la formación de su identidad profesional y la toma de decisiones futuras en sus carreras académicas y profesionales, lo que da cabida a inducir que la socialización del conocimiento en el contexto de la formación doctoral no sólo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y la internalización de las normas y valores académicos.

En el marco entendible del interés por la socialización en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes doctorales como investigadores, el aporte del mencionado autor

destaca el aspecto esencial de la identidad para la formación del doctor y su futura contribución académica en el marco de decidir su permanencia en la academia o trabajar fuera de ella. En este sentido, estos significados implican la asimilación de conocimientos, así como la integración de una identidad investigadora que guía su trayectoria profesional. Un aspecto relevante de esta subcategoría se intenciona a hacia la conformación de comunidades relacionadas con la investigación, participando en cursos académicos, seminarios y conferencias que fomenten su conceptualización investigativa, escritura académica, análisis de datos y los efectos de colaborar con los otros en comunidades académicas para el desarrollo de competencias investigativas y establecimiento de redes profesionales a partir de la socialización del conocimiento.

Subcategoría: Autoformación continua

La virtualidad en educación en todos sus niveles tiene una plataforma que constantemente se está actualizando y ofreciendo nuevas estrategias de apoyo docente, así como alternativas de Inteligencia Artificial (IA) que hay que conocer. Por ello, intento una práctica ganada a la formación y autoformación continua. (AUTOFOR, ASA, L: 33-38); Dentro del doctorado es una alternativa válida con todo un soporte más allá de la pedagogía, pues quien cursa un doctorado es un adulto con todas sus implicaciones de las que ya hablé anteriormente cuando mencioné la horizontalidad y participación como principios fundantes de la educación andragógica. (AUTOFOR, ASB, L: 52-57).

Interpretación: la significancia de los trozos discursivos proporcionados por el Actor Social A (ASA) y el Actor Social B (ASB), emergen como elementos clave que refuerzan el concepto de autoformación continua dentro del contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral. De esta manera, el ASA resalta la importancia de la actualización constante y el aprendizaje autónomo en el entorno virtual educativo, destacando cómo la plataforma digital y las nuevas herramientas como la inteligencia artificial (IA), requieren un compromiso constante con la autoformación.

Este escenario refleja una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo, donde el facilitador imparte conocimiento, y al mismo tiempo se involucra activamente en su propio

desarrollo profesional y académico. Por su parte, el ASB complementa esta idea al señalar que, en el ámbito doctoral, el aprendizaje va más allá de la pedagogía tradicional, al hacer énfasis en la naturaleza andragógica de la educación doctoral, donde los participantes, como adultos, son responsables de su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque resalta la horizontalidad y la participación como principios fundamentales de la autoformación continua y autónoma en la formación del investigador independiente.

Argumentación: Fabregas y Gaeta (2015) señalan que la autoformación continua del candidato a doctor es un medio para fortalecer la capacidad de gestión de su propio aprendizaje y proceso investigativo de manera independiente. En este ejercicio de aporte institucional, se pueden ofrecer instalaciones apropiadas, bases de datos y software de investigación, como escenarios internacionales en el acceso a recursos avanzados pueden contribuir con esta autoformación continua. Este acceso proporciona herramientas y conocimientos que los participantes deben aprender a manejar por sí mismos, fomentando así su desarrollo autónomo, frente a contextos específicos de la retroalimentación y la autoevaluación en el proceso de autoformación continua, lo que sirve para evaluar su propio progreso y ajustar estrategias de aprendizaje para el logro académico. La capacidad de los estudiantes para establecer metas, regular su cognición y motivación, y monitorear su propio aprendizaje es central en la autoformación continua.

Subcategoría: Prospectivas hacia la calidad

...es conveniente tener cursos permanentes para capacitar en el uso de las diferentes plataformas, particularmente la que se utiliza en la institución que en muchos casos es Moodle. Igualmente, actualizaciones en el uso de aplicaciones para crear diferentes contenidos, usos de las IA y disponer igualmente antiplagio en versiones completas. Sin olvidar la logística básica, internet, computadora y/o teléfono inteligente. Dispositivos actualizados. (PROSPCA, ASB; L: 157-165); Considero que debemos estar en plena sintonía con el uso apropiado de las tecnologías como recursos didácticos al servicio del currículum y a las necesidades, intereses y características de los estudiantes, por lo que debemos atender de manera simultáneamente lo disciplinar y lo tecnológico. (PROSPCA, ASC; L: 60-65)

Interpretación: Los trozos discursivos proporcionados por los actores sociales B (ASB) y C (ASC) destacan elementos significativos de la subcategoría: prospectivas hacia la calidad, considerada en la formación doctoral en el contexto de la praxis pedagógica virtual. El actor social B, hace ver los requerimientos de implementar cursos permanentes para capacitar a los facilitadores en el uso de plataformas como Moodle, así también respecto al manejo de herramientas tecnológicas avanzadas, incluyendo aplicaciones para la creación de contenidos, inteligencia artificial y software antiplagio, eventos que inducen a razonar sobre el hecho de poder mantener actualizados los dispositivos tecnológicos básicos como internet, computadoras y teléfonos inteligentes.

En este ejercicio interpretativo, el enfoque integral asegura que los recursos y herramientas tecnológicas estén a la vanguardia, facilitando así una formación doctoral de calidad. Por otro lado, el actor social C, enfatiza el interés por alinear el uso de tecnologías con los objetivos curriculares y las necesidades específicas de los candidatos a doctor, sugiriendo que la integración efectiva de recursos didácticos tecnológicos debe atender tanto los aspectos disciplinares como tecnológicos de manera simultánea. En ambos contextos es requisito impostergable la actualización continua y una integración equilibrada de tecnología en la formación doctoral para asegurar calidad en las tendencias que demandan respuestas profundas a partir del desarrollo académico y profesional.

Argumentación: en palabras de Cardoso et al. (2020) se asumen elementos clave que destacan la importancia de la garantía en la calidad formativa doctoral desde diferentes perspectivas y niveles. Así, se resalta que los arreglos y el sistema de regulaciones gubernamentales y la autonomía institucional, pueden dar una base significativa para centrarse en la responsabilidad y el mejoramiento de la calidad, en el marco de adaptar los métodos de evaluación para satisfacer las expectativas locales y nacionales. De hecho, la evaluación de cursos doctorales se basa en tres dominios clave: el posicionamiento institucional, las competencias y actividades del programa doctoral, y la organización y funcionamiento.

Estos dominios reflejan aspectos importantes que afectan la calidad en la formación doctoral y ofrecen una visión integral para evaluar la efectividad y la dirección estratégica de las instituciones. Vale decir que se reafirma desde la investigación de Cardoso (ob. cit.) los aspectos

significativos que avalan los procedimientos internos para la revisión de acreditaciones, lo cual refuerza la idea que las instituciones deben tener prácticas sistemáticas para mantener y mejorar la calidad educativa.

Subcategoría: Adaptación Virtual

...estas barreras no fueron obstáculos para desarrollar una praxis pedagógica virtual en el tiempo de pandemia a través del uso de aulas virtuales como herramienta que permitió atender de manera individualizada, con flexibilidad en el tiempo y espacio, acceso a la información en pro de proceso de enseñanza, facilitando el aprendizaje colaborativo y/o cooperativo. (ADAPVIT, ASC, L: 36-43). Esa praxis pedagógica virtual en el programa del doctorado en educación, me toma a mí como un migrante de la tecnología. Nosotros estamos viviendo un proceso de adaptación en cuanto al uso de la virtualidad, y también conectada con el contexto en cual se desarrolle y cómo se desarrolla. En los últimos años y a raíz de un evento mundial como la pandemia del COVID-19, la formación en el PIDE se llevó casi a la totalidad del proceso de enseñanza a través de la virtualidad, o lo que se conoce como las TIC. Como el abordar la práctica pedagógica a través de las TIC, por supuesto creó un giro muy importante. (ADAPVIT, ASD, L: 12-23)

Interpretación: La subcategoría: adaptación virtual del facilitador en la formación del doctor, devela sus capacidades vinculadas a la modificación y ajustes de sus enfoques pedagógicos en respuesta a las nuevas demandas impuestas por la enseñanza virtual en un contexto del programa doctoral. Los trozos discursivos de los actores sociales C (ASC) y D (ASD) permiten destacar que, a pesar de las barreras iniciales, la implementación de aulas virtuales durante la pandemia facilitó un aprendizaje más flexible y personalizado, promoviendo la colaboración y el acceso a la información. El ASC destaca que la virtualidad permitió atender a los participantes de manera individualizada y adaptable, lo cual favoreció un proceso de acompañamiento pedagógico flexible en tiempo y espacio.

Por su parte, el ASD, describiéndose a sí mismo como un "migrante de la tecnología", refleja un proceso de adaptación continuo y contextual al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), indicando que la pandemia del COVID-19 impulsó una

transición casi total hacia la enseñanza virtual en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE). Esto generó un cambio significativo en las prácticas pedagógicas, evidenciando un esfuerzo colectivo por integrar de manera efectiva las TIC.

Argumentación: De acuerdo con Al-hawamdeh y Alam (2022) se asumen varios elementos significativos que permiten argumentar los aspectos emergentes del significado atribuidos a la subcategoría: adaptación virtual, en el marco de la praxis pedagógica en tiempos de pandemia en la formación del candidato a doctor en el contexto del estudio. En este sentido, el cambio del estilo educativo, de tradicional al e-learning, tiene implicaciones en el sentir, pensar y hacer de los participantes, reflejando la prioridad de adaptabilidad continua y significativa de la pedagogía en tiempos de cambio, lo que ha de impulsar la utilidad de plataformas tecnológicas para facilitar el aprendizaje, puesto que la enseñanza presencial no era una opción viable durante la pandemia. He allí donde se hace entendible como los actores sociales involucrados en la formación doctoral tuvieron que aclimatarse al entorno de e-learning, lo cual dio cabida a un proceso de adaptación tanto emocional como técnico.

En este orden de ideas, la formación en línea, depende de la capacidad de los facilitadores en los distintos seminarios para fomentar un ambiente motivador que permita explorar y asumir los cambios pertinentes en el proceso formativo, para que los doctorándose se fueran adaptando a las nuevas circunstancias, superando los obstáculos inherentes al uso de tecnologías digitales. Por lo tanto, existe interés al considerar las diferentes perspectivas y experiencias de los actores sociales, en la representatividad de la calidad y eficacia de las metodologías pedagógicas utilizadas durante la pandemia, reflejando un proceso de adaptación constante y una reevaluación de las prácticas pedagógicas tradicionales.

Subcategoría: Comunidad de aprendizaje

...Lo innovador en esta experiencia fue que los doctores de las unidades curriculares aportaban los contenidos como expertos en los mismos, generando en algunos casos una comunidad de aprendizaje. Digo en algunos casos, porque no todos los doctores internalizaban el uso pedagógico de aulas virtuales, bueno eso se evidenciaba a través de expresiones de docentes. (COMAPRE, ASC, L: 130-136)

Interpretación: La interpretación del discurso del Actor Social C (ASC) resalta la importancia de la comunidad virtual de aprendizaje, valorada en la formación del doctor dentro del contexto de la praxis pedagógica virtual en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación. El ASC enfatiza que la innovación en la experiencia educativa radica en el hecho de que los doctores que facilitan los distintos seminarios, en su rol de expertos en unidades curriculares específicas, contribuyen activamente al contenido académico, lo cual facilita la creación de una comunidad de aprendizaje entre los participantes.

Sin embargo, el ASC también señala que esta formación de comunidades virtuales de aprendizaje no fue uniforme, ya que no todos los doctores comprendieron ni aplicaron plenamente el uso pedagógico de las aulas virtuales. Esta falta de internalización se manifestaba en ciertas expresiones o actitudes de los docentes, lo cual sugiere una variabilidad en la efectividad de la implementación de la enseñanza virtual y la creación de entornos colaborativos de aprendizaje. Este fenómeno evidencia la necesidad de fomentar una mayor cohesión y comprensión del potencial pedagógico de las herramientas virtuales para fortalecer la comunidad de aprendizaje en la formación doctoral.

Argumentación: La investigación de Parker (2009), destacan varios elementos significativos que permiten argumentar los aspectos emergentes del significado atribuidos a la subcategoría: comunidad de aprendizaje, creada en la praxis pedagógica en la formación del candidato a doctor. En este sentido, la implementación de un enfoque de comunidad de aprendizaje en la educación doctoral, mediante grupos de escritura académica, puede complementar la supervisión independiente, lo cual resalta el valor de las interacciones colaborativas en el proceso de formación.

La contribución de una comunidad virtual de aprendizaje contribuye al mejoramiento del conocimiento de la escritura académica de los participantes como sus actitudes hacia la escritura, con estas implicaciones se infiere que las dinámicas de este tipo de agrupamiento fortalecen las habilidades en la formación doctoral. No obstante, a pesar de los beneficios, existen características particulares de la formación doctoral que pueden ser obstáculos para la creación de interacciones continuas y regulares en estas comunidades de aprendizaje, por lo

que es necesario un enfoque flexible para reconocer y mejorar estas interacciones académicas, dado el contexto complejo y diverso de la formación doctoral contemporánea.

Subcategoría: Experiencias positivas

Rescatando lo positivo, la conformación de la triada, doctorantes, doctores de la Unidad curricular y el equipo guía, que me incluía, como arquitectas del camino a emprender con los actores sociales involucrados en la experiencia, dio sus frutos en tiempo de pandemia y postpandémico. (EXPOSIT, ASC, L: 140-145).

Interpretación: En el discurso presentado por el Actor Social C (ASC), se destacan experiencias positivas en la formación del doctor, específicamente a través de la conformación de una triada compuesta por los doctorantes, los doctores de la unidad curricular, y la coordinación en una estructura colaborativa, descrita metafóricamente como: arquitectas del camino a emprender, reflejando una estrategia pedagógica innovadora que facilitó la adaptación y el progreso en la formación doctoral, tanto durante la pandemia como en el periodo postpandémico. El enfoque de la triada permitió un acompañamiento más cercano y coordinado de los actores sociales involucrados, lo cual promovió un entorno de aprendizaje resiliente y flexible, capaz de superar los desafíos impuestos por la crisis sanitaria global. Esta experiencia resalta el valor de la colaboración interdisciplinaria y el apoyo mutuo en el proceso de formación doctoral, sugiriendo que tales prácticas pueden fortalecer la resiliencia académica y la cohesión en momentos de incertidumbre.

Argumentación: uno de los asuntos significativos que refiere Mahon (2023) se relaciona con experiencias positivas en la praxis pedagógica, en la formación del candidato a doctor, en cuanto a la representatividad del diálogo reflexivo y la auto-reflexión como componentes clave en la formación, que se traslada a la experiencia doctoral, e ilustra cómo puede entenderse y practicarse en praxis pedagógica. Además, se enfatiza el valor de las relaciones de supervisión y el aprendizaje colaborativo como prácticas que fortalecen el desarrollo profesional, lo cual es fundamental en la construcción de experiencias formativas positivas. El mencionado autor hace ver que la práctica supervisora, cuando es reflexiva y críticamente enfocada, puede servir como un medio de desarrollo tanto para el supervisor como para el supervisado, enriqueciendo la

experiencia educativa en un contexto doctoral y proporcionando un marco teórico para comprender la supervisión como praxis. Estos elementos son fundamentales para argumentar que las experiencias positivas en la formación doctoral están estrechamente ligadas a la praxis pedagógica reflexiva y colaborativa, lo cual refuerza el desarrollo integral del candidato a doctor.

Subcategoría: Diferentes Estilos de Aprendizajes

...flexible, por cuanto en estos espacios de aulas virtuales, las actividades deben adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y aquí hago un alto, porque la flexibilidad la estaba distorsionando al ser comprendida como dar mayor tiempo en la ejecución de las actividades, reflexión que me hizo aplicar límites, ser versátil, por cuanto integro recursos apropiados, como fue el audio como recurso educativo y sobre todo interactiva en pro de fomentar participación activa de los participantes. (DIFESTA, ASC, L: 163-172)

Interpretación: La subcategoría: diferentes estilos de aprendizajes, en la formación del doctor se refleja en el reconocimiento de la necesidad de adaptar las actividades a las variadas formas en las cuales los estudiantes procesan la información. El discurso del actor social C (ASC) devela una comprensión matizada de la flexibilidad en las aulas virtuales, interpretada respecto a una extensión del tiempo para completar las actividades, lo cual se consideró como distorsión del concepto. Sin embargo, la experiencia llevó a una reevaluación, donde se establecieron límites claros y se adoptó una versatilidad más efectiva. Este enfoque incluyó la integración de recursos educativos adecuados, como audios y herramientas interactivas, para promover una participación activa y abordar distintos estilos de aprendizaje. Así, el discurso destaca el interés por ajustar las estrategias pedagógicas para facilitar la incorporación de diversas preferencias de aprendizaje y mejorar la eficacia del proceso formativo del doctorando en un entorno virtual.

Argumentación: Bokhari y Zafar (2019) destacan que los estudiantes adoptan diversos estilos de aprendizaje, incluidos: kinestésico, visual, auditivo y multimodal, lo que significa que se ha de ajustar los métodos de enseñanza en la praxis pedagógica virtual para atender a las diferentes preferencias formativas. A medida que los participantes avanzan en su construcción

del conocimiento doctoral, se observa un aumento en el uso de enfoques multimodales, lo cual indica una preferencia por integrar múltiples métodos de aprendizaje para mejorar la retención de conocimientos y el rendimiento académico. Al mismo tiempo, los mencionados autores hacen referencia a los requerimientos curriculares revisados bajo la adaptabilidad de los estilos de aprendizaje. Este escenario se traslada a los requerimientos de los programas doctorales para la flexibilidad y adaptabilidad que redefinan las respuestas frente a las variadas necesidades de aprendizaje. El conocimiento del facilitador sobre los estilos de aprendizaje optimiza la praxis pedagógica de manera efectiva y personalizada.

Subcategoría: Herramientas TIC

...Respecto a la praxis pedagógica, se ha desarrollado con sus limitantes, pero sí se ha dado por lo menos la libertad de poder trabajar tanto por el lado virtual como por otros recursos que lo permiten, a través de zoom, WhatsApp, correos electrónicos, Google Meet, se han ido abriendo posibilidades para la utilización de todos los recursos que permite las TIC. Yo lo veo como herramientas en la praxis pedagógica (HERRT, ASD, L: 57-64).

Interpretación: La interpretación del discurso del actor social D (ASD) sobre el uso de herramientas virtuales en la praxis pedagógica destaca la flexibilidad y diversidad en la aplicación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la formación doctoral. El discurso revela una adaptabilidad significativa en la praxis pedagógica, donde herramientas como Zoom, WhatsApp, correos electrónicos y Google Meet se integran para superar limitaciones y enriquecer el proceso educativo. Esta perspectiva permite señalar aspectos clave de la incorporación de estas tecnologías para facilitar la comunicación y el acceso a recursos, en tanto se amplían posibilidades de interacción y aprendizaje, permitiendo una praxis pedagógica más dinámica y accesible en el contexto de la formación doctoral.

Argumentación: las herramientas virtuales encuentran utilidad en la praxis pedagógica de la formación doctoral, que de acuerdo con Class (2023), se destacan varios elementos significativos que permiten argumentar los aspectos emergentes del significado atribuido a la subcategoría: herramientas, en tanto se introduce la dimensión tecnológica en la pedagogía de métodos de investigación, utilizando el marco TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido), lo que es de interés para la integración de la tecnología en la enseñanza

atravieso un sistema de mejoras del conocimiento y las competencias digitales de los futuros investigadores.

Del mismo modo, el precitado autor, señaala que el conocimiento tecnológico se considera esencial en la enseñanza de métodos de investigación, especialmente en el contexto de la educación a distancia, donde la tecnología es mediadora de las interacciones, puesto que facilita el desarrollo de habilidades y conocimientos. Además, se destaca que la crisis de COVID-19 evidenció la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas al uso de herramientas digitales, develando cómo la tecnología puede servir de sustento significativo en la praxis pedagógica actual. Estos elementos permiten reflexionar sobre la integración de herramientas virtuales en la formación doctoral, mostrando cómo la tecnología facilita el desarrollo de las actividades planificadas en los cursos y seminarios, al actuar como un medio para la innovación y el desarrollo profesional continuo en la formación de doctores.

Subcategoría: Desafíos Generacionales

...pero también estaba la situación que no solamente era migrante el docente sino también los participantes. Sí, por supuesto que también es una situación de carácter generacional, hay personas que han tenido más tiempo, han convivido más tiempo con la tecnología y su uso, tienen más desarrollado las habilidades o destrezas. (DESGEN, ASD, L: 71-78); También creo que obedece a un choque generacional, un choque de época que por supuesto, vendrán participantes, ya con un dominio en cuanto a la herramienta digital, y también docentes que tiene más experticia, más preparados o prestos para eso, porque la virtualidad puede ser una ventaja pero también a la vez una barrera porque puede coincidir en aquellos docentes de alta capacidad y con un conocimiento muy amplio y hasta actualizado pero, la virtualidad le crea una especie de barrera para desarrollar el trabajo. (DESGEN, ASD, L: 138-147)

Interpretación: La interpretación de los trozos discursivos presentados por el Actor Social D (ASD) devela la complejidad de los desafíos generacionales en la praxis pedagógica virtual dentro del contexto de la formación doctoral en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación. En su discurso, ASD destaca que tanto docentes como participantes enfrentan barreras relacionadas con sus diferentes niveles de familiaridad y habilidad con las tecnologías

digitales. Este fenómeno se ve exacerbado por un choque generacional, donde las diferencias en la experiencia con la tecnología influyen en la eficacia y comodidad con el uso de herramientas virtuales.

Asimismo, los participantes y facilitadores con mayor tiempo de exposición a la tecnología presentan más destrezas digitales, lo cual promueve su adaptación al entorno virtual. De hecho, la virtualidad puede representar una barrera significativa para aquellos facilitadores de los distintos seminarios altamente capacitados y actualizados en sus áreas de conocimiento, pero que carecen de habilidades tecnológicas, lo cual les dificulta la implementación efectiva de la enseñanza en un formato virtual. Esta situación evidencia la necesidad de abordar las competencias tecnológicas de los actores involucrados, además de potenciar los ajustes pedagógicos necesarios para superar las barreras impuestas por la virtualidad, destacando la adaptabilidad continua a fin de cerrar la brecha generacional en la formación doctoral.

Argumentación: Racolça-Paina y Irini (2021) observan los desafíos generacionales en términos de la emergencia de la Generación Z, lo cual representa un cambio significativo en la forma en que las organizaciones operan, se comunican y resuelven problemas. Situación que puede extrapolarse al ámbito de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, donde la coexistencia de generaciones con diferentes niveles de habilidades tecnológicas, pudieran generar tensiones y desafíos. Este asunto es clave al considerar los desafíos generacionales en la praxis pedagógica, ya que indica la necesidad de una preparación institucional que avale la riqueza de los cambios vinculados a este tipo de competencias tecnológicamente útil para traspasar las barreras generacionales.

En este mismo orden de ideas, los mencionados autores sugieren que la gestión eficaz de la diversidad generacional en el lugar de trabajo depende del nivel de conocimiento y apertura que tanto de los coordinadores como los doctores especialistas en las distintas áreas del conocimiento, lo cual es relevante para la educación doctoral, donde la capacidad de los facilitadores y los docentes para adaptarse a las necesidades y expectativas de los participantes de diferentes generaciones afecta la eficacia de la praxis pedagógica en un entorno virtual.

Subcategoría: Combinar Modalidades

...Hay trabajos y abordajes interesantes de algunos participantes y también conversando con otros colegas, donde señalan la necesidad de buscar combinar esas dos acciones tanto la virtualidad como la presencial, claro si la virtualidad ofrece niveles de seguridad, conexión, más niveles de comprobar el avance del participante, al abrirle espacio para eso. (COMOD, ASD, L: 130-137)

Interpretación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, el actor social D (ASD) destaca la importancia de combinar modalidades de enseñanza (tanto virtual como presencial) para optimizar el proceso de formación del doctor en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE). Según el discurso mencionado, esta combinación responde a la necesidad de ofrecer una educación adaptada a las demandas actuales de seguridad y conectividad, que de cabida al seguimiento del avance de los participantes. La integración de ambas modalidades se presenta como una estrategia pedagógica clave, que permite aprovechar las ventajas de la virtualidad, como la flexibilidad y el acceso remoto, mientras se conservan los beneficios de la interacción presencial, como la socialización directa y la construcción colaborativa del conocimiento. Esta propuesta de combinación busca responder a la complejidad del entorno formativo actual, adaptándose a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes doctorales, asegurando así un desarrollo académico más completo y equilibrado.

Argumentación: Zhang et al. (2023) menciona que la pandemia del COVID-19 obligó a muchas instituciones educativas a adoptar la enseñanza en línea, lo cual impulsó la educación combinada como una tendencia importante en la praxis pedagógica. Esta combinatoria, que integra el aprendizaje en línea y presencial, se destaca mejora la situación de aprendizaje. Además, impacta la preferencia de los participantes por su flexibilidad en tiempo y espacio, dada la capacidad de revisar el contenido repetidamente y la creación de un ambiente de aprendizaje más favorable. Estos hallazgos sugieren que la combinación de modalidades puede fomentar una mayor motivación, autonomía y satisfacción en el aprendizaje, aspectos clave en la formación doctoral que requieren un equilibrio entre la teoría y la práctica, y que permiten a los estudiantes beneficiarse tanto de la accesibilidad y flexibilidad de la enseñanza en línea

como de la interacción y supervisión en tiempo real que ofrece la enseñanza presencial. Ahora bien, la complementariedad semántica de todas estas subcategorías se puede observar en la figura 8.

Figura 8.

Categoría: Formación del Doctor y sus Subcategorías. Primer Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

La situación observada en la figura 8, da cuenta de la conectividad de los significados entre las subcategorías emergentes, por el acercamiento semántico entre ellas, llevado a cabo con el fin de la reducción teórica respecto al número de las mismas. Para estos efectos, el significado de la subcategoría: modalidades virtuales, se conectó con el significado de la subcategoría: experiencias positivas y esta a su vez con el significado de la subcategoría: desafíos generacionales. Por su parte, el cual proceso de complementariedad semántica se llevó a cabo entre el significado de la subcategoría: asumir el plano del conocimiento con la subcategoría: prospectiva hacia la calidad y esta a su vez se conectó con el significado de la subcategoría: adaptación virtual.

De la misma manera, se interpretó la conexión semántica entre la subcategoría: socialización del conocimiento y el significado de la subcategoría: auto formación continua y con el significado de la subcategoría: herramientas TIC. Asimismo, hubo la conexión significativa entre la subcategoría: diferentes estilos de aprendizaje con la subcategoría: combinar modalidades y esta a su vez con el significado de la subcategoría: comunidad de aprendizaje. Todo este engranaje de conceptos emergentes, ameritaron la generación de las categorías híbridas construidas debido a este enlace semántico, el cual se observa en la figura 9, como segundo nivel teórico.

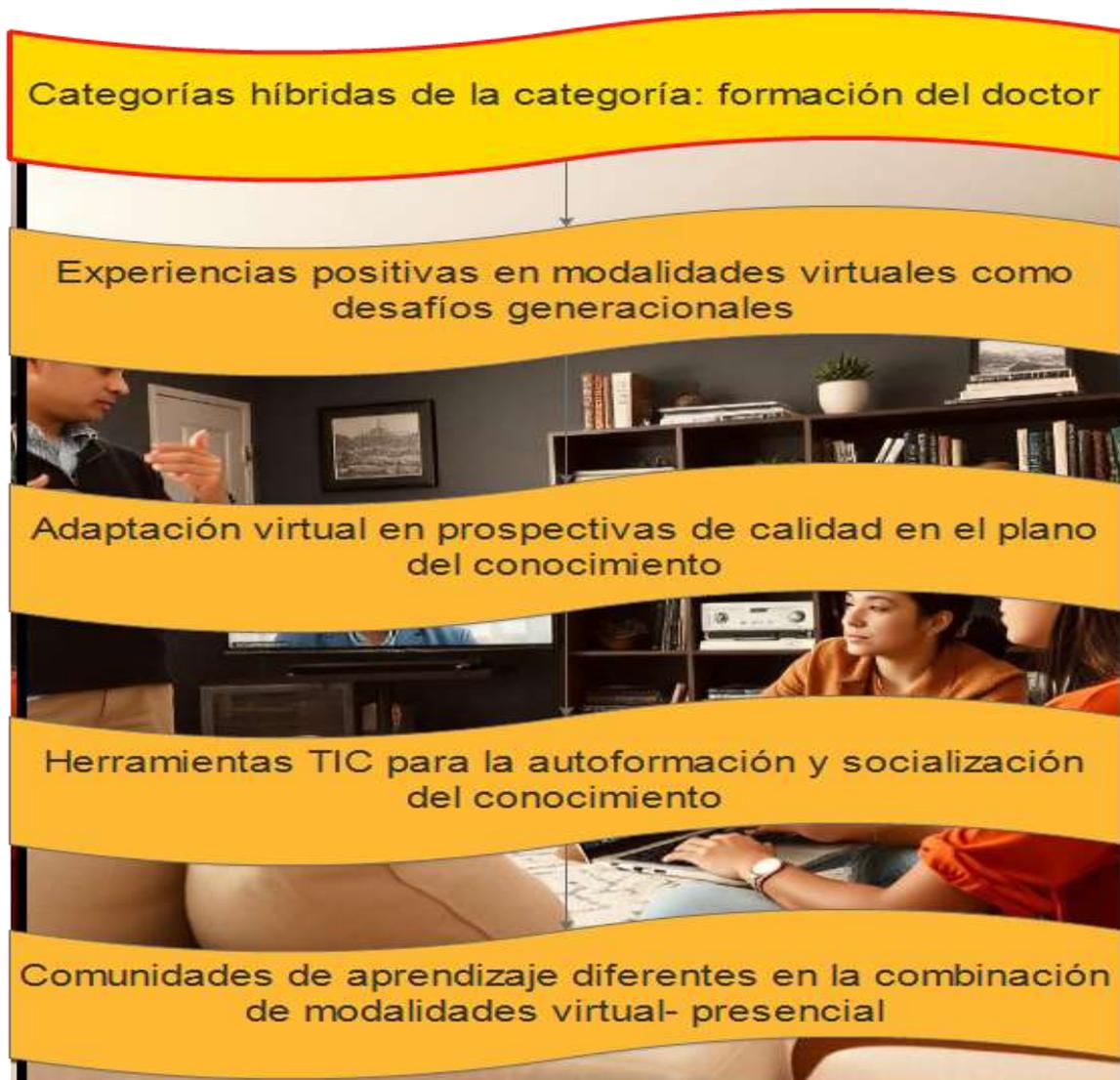
Este procedimiento se apoya con los razonamientos de Vaismoradi & Snelgrove (2019) según los cuales la exploración de múltiples realidades dentro del fenómeno estudiado, es significativo para el desarrollo de nuevas categorías que capturan diferentes aspectos del fenómeno de estudio. De esta manera, se comparten similitudes fundamentales en términos de inmersión en la información, llamando la atención tanto en la descripción como en la interpretación. En este caso de estudio, se implementó para justificar cómo las subcategorías emergentes son interpretadas y conectadas entre sí, resaltando tanto los aspectos manifiestos como latentes de la praxis pedagógica virtual.

Por lo tanto, el desarrollo de temas en esa conectividad significativa es producto de niveles más abstractos en la interpretación de la información. Esta conceptualización es esencial para entender cómo los significados de las subcategorías emergentes se integran y se complementan semánticamente para formar temas más amplios. Una vez más se reafirma en la

postura de los precitados autores que el requerimiento de movimientos iterativos y la comparación de clústeres de códigos generan esta dinámica comprensiva en relación con el conjunto de la información. Este enfoque refleja la complementariedad semántica, implicada en ese constante ir y venir entre los datos al construir significados más profundos y coherentes. A continuación, la figura 9.

Figura 9.

Categorías Híbridas de la Formación del Doctor. Segundo Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

Tal como se observa en la figura 9, el hecho de conectar los significados de las subcategorías emergentes dentro del marco de la praxis pedagógica virtual, proporciona una narrativa coherente que combina elementos descriptivos e interpretativos en la realidad del fenómeno de estudio, como un nivel de abstracción y complejidad hacia el desarrollo de nuevos conceptos de mayor densidad teórica en cuanto a la formación de los macroconceptos en virtud de la comprensión profunda y meticulosa al lograr una integración semántica efectiva. De esta manera, la inmersión en la información al atender a la contextualización investigativa sobre la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral se configura dentro de una comprensión holística. Todo ello, se concreta en la figura 10.

Figura 10.

Macroconceptos de la Formación del Doctor. Tercer Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

La figura 10, presenta la generación del conocimiento en cuanto a la construcción de los macroconceptos: virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad y comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización, los cuales forman parte de la edificación significativa de la aproximación teórica. Al respecto, Casimir et al. (2021) permiten argumentar que el proceso de complementariedad semántica en la conexión de significados trasciende en el hecho de crear nuevos conceptos de mayor densidad teórica en el estudio de la praxis pedagógica virtual, que en este estudio denominé macroconceptos.

En este sentido, la integración comprensiva capturó diversidad de significados en el amplio contexto de la pedagogía virtual, particularmente en la categoría: formación del doctor frente a los requerimientos de clarificar y conectar los significados con mayor especificidad tendentes a la integración coherente en el desarrollo de la aproximación teórica. Este tercer nivel hacia la construcción teórica, se argumenta según Grant & Osanloo (2014) como uno de los aspectos más importantes del proceso de investigación, o plano de construcción siendo la base de apoyo que respalda la transición lógica y estructurada. A continuación, la sistematización, organización e interpretación argumentativa de la categoría: elementos del PIDE y sus subcategorías.

Categoría: Elementos del PIDE y sus Subcategorías

Subcategoría: Adaptabilidad a los cambios

Mi experiencia en la praxis pedagógica virtual en el PIDE ha sido muy diversa. Por ejemplo, en el año 2020 cuando surgió la pandemia, estaba administrando en el Doctorado el curso Seminario de Tesis Doctoral y pasamos de la noche a la mañana de la modalidad 100% presencial a la 100%. Virtual (ADAPCAM, ASA, L: 29-33).

Interpretación: El fenómeno de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), se evidencia en el discurso del Actor Social A (ASA) dentro de la subcategoría emergente: adaptabilidad a los cambios, donde se resalta la capacidad de respuesta y flexibilidad de los facilitadores en los distintos seminarios doctorales ante situaciones imprevistas y de cambios, como fue el caso durante la pandemia

del 2020. El ASA describe cómo tuvo que adaptarse rápidamente de una modalidad presencial a una completamente virtual en el curso: Seminario de Tesis Doctoral, lo cual permite inducir que se significa un proceso de adaptación dinámica en la praxis pedagógica, enfrentando retos tecnológicos y metodológicos, mientras se mantiene el compromiso de calidad en el apoyo a los candidatos a doctor en un entorno de aprendizaje transformado. Este fragmento discursivo refleja cómo los actores sociales dentro del PIDE desplegaron habilidades de adaptación y resiliencia, aspectos significativos en la continuidad y efectividad de la formación doctoral en un contexto de incertidumbre global.

Argumentación: Palmer y Kiley (2023) señalan que la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto inmediato y directo en la investigación de posgrado, puesto que alteraron drásticamente el entorno educativo, lo que obligó a las instituciones a adaptarse rápidamente a nuevas realidades. De esta manera, las actividades de orientación y acompañamiento pedagógico en el desarrollo de las actividades de los candidatos a doctor, los procesos que debieron cumplirse en la conformación de grupos de pares se trasladaron a plataformas de comunicación virtual, frente a los requerimientos de adaptación a nuevas modalidades de la praxis pedagógica que fue cambiando de la modalidad presencial a una completamente virtual. A ello se agrega que, la universidad debió enfrentar el desafío de garantizar el bienestar de los participantes y del personal, independientemente de su ubicación.

Subcategoría: Retos de la Modalidad Virtual

...Esa transición no fue sencilla, no contábamos con la plataforma, no existía el personal suficiente como tampoco capacitado ni motivado para trabajar la modalidad virtual 100% y tampoco se podía orientar a todos. (REMOV, ASA, L: 34-38). *Cuando digo que soy migrante, porque nos hemos encontrado por supuesto que lo más reciente incluso por comodidad dar las clases por WhatsApp, pero el estar en el doctorado, te empieza también a vincular un reto al docente en cuanto al uso de las plataformas virtuales, en las aulas virtuales, pero también todo aquel recurso que proporciona la tecnología para poder establecer un contacto con el doctorante. (REMOV, ASD, L: 24-31); Más que dar un significado, yo optaría por decir, darle importancia y por supuesto, el espacio y la necesaria utilidad, que permite a la virtualidad como*

una herramienta para el desarrollo de la praxis pedagógica. Es una herramienta que va a permitir, en este caso la experiencia en el doctorado poder saltar, eliminar barreras, ante digamos situaciones que en nuestro caso también podrían ser excusas, el no poder tener la posibilidad de formarse el doctorante o cumplir con cierta actividad. (REMOV, ASD, L: 32-41). Pero no es menos cierto que también las grandes universidades de mayor prestigio del planeta han puesto también condiciones y limitantes a la virtualidad en su totalidad, y en todo caso, sería como un mecanismo, una herramienta, un procedimiento para poder procesar ese hecho educativo. (REMOV, ASD, L: 92-97).

Interpretación: El discurso del actor social A (ASA) devela los desafíos significativos asociados con la transición abrupta hacia la modalidad virtual en la formación doctoral durante el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE). Este relato permite entender que la falta de infraestructura tecnológica adecuada, como plataformas digitales específicas, así también la carencia de personal suficiente, capacitado y motivado para enfrentar el cambio hacia un entorno de enseñanza virtual al 100%, pone de manifiesto la dificultad para ofrecer una orientación efectiva a todos los involucrados en el proceso. Estos elementos reflejan los retos intrínsecos de la praxis pedagógica virtual, destacando la necesidad de adaptabilidad y resiliencia en el contexto de una educación doctoral que tuvo que reinventarse rápidamente en respuesta a circunstancias inesperadas, como la pandemia.

En el discurso del actor social D (ASD), se devela una reflexión crítica sobre los retos de la modalidad virtual en la formación del doctorado, destacando tanto las oportunidades como las limitaciones. De este modo, el actor social D (ASD) menciona que ser parte del doctorado implica un desafío adicional para los facilitadores en cuanto al uso efectivo de plataformas y herramientas tecnológicas, en la perspectiva de poder adaptar la praxis pedagógica a un entorno virtual que permita establecer un contacto significativo con los doctorandos (REMOV, ASD, L: 24-31).

Además, ASD reconoce la virtualidad como un medio para superar barreras y excusas relacionadas con la formación continua del doctorante, así como una herramienta fundamental para el desarrollo de la praxis pedagógica, siempre y cuando se utilice con el enfoque adecuado y se le conceda la significancia pertinente (REMOV, ASD, L: 32-41). Sin embargo, también

destaca que incluso, las universidades más prestigiosas del mundo han reconocido las limitaciones inherentes de la educación completamente virtual, lo cual da cabida a reflexionar acerca de esta modalidad en términos de su complementariedad en el proceso educativo, más que como una solución total (REMOV, ASD, L: 92-97). Este discurso ilustra los desafíos y las consideraciones que los programas de doctorado deben abordar para mejorar continuamente en un contexto de enseñanza virtual.

Argumentación: Watts Isley et al. (2021) fundamentan algunos retos de la modalidad virtual que incluyen la necesidad de adaptación constante a nuevas formas de educación virtual debido a la rápida transición hacia la práctica pedagógica virtual, destacando cómo términos como flexibilidad frente a los desafíos de salud pública en un entorno incierto. La pandemia aceleró procesos de cambios, obligando a los participantes y facilitadores en la adopción de los cursos en línea al completar las actividades y procesos de forma remota, mientras equilibraban otras responsabilidades, como el trabajo y el cuidado familiar.

Asimismo, las desigualdades en la capacidad de diferentes actores sociales para superar las dificultades que emergieron en las nuevas condiciones tecnológicas, así como las barreras significativas que enfrentan las poblaciones vulnerables debió asumirse para acceder equitativamente a la formación integral en un contexto virtual. No obstante, los precitados autores señalan que, a pesar de los retos, los estudiantes mantienen la esperanza en un futuro más equitativo y justo, aprendiendo de las lecciones de la pandemia para reconstruir una sociedad mejor. Este aspecto resalta la oportunidad de reimaginar y transformar la educación doctoral para abordar mejor las crisis futuras con un enfoque en la equidad y la justicia social.

Subcategoría: Dificultades de Conectividad

...Sucedió con frecuencia, por ejemplo, cuando teníamos días sin el servicio de internet o estaba muy deficiente en diferentes sectores de la ciudad, aquí en la universidad e igual les sucedió a los participantes del Doctorado que en varias ocasiones tuvieron dificultades para acceder a la plataforma por falta de conectividad. También me ocurrió que en varias ocasiones no pude desarrollar mis clases virtuales (DIFCON, ASA, L: 39-46).

Interpretación: Este trozo del testimonio aportado por el actor social A en la subcategoría: dificultades de conectividad, destaca la severa problemática de conectividad enfrentada en la modalidad virtual del programa de doctorado PIDE, al destacar que la interrupción frecuente del servicio de internet, ya sea por días sin acceso o por una conexión deficiente, afectó tanto a los facilitadores del programa doctoral como de los participantes, puesto que interrumpía el acceso a la plataforma tecnológica e incluso, impidió la realización efectiva de las clases virtuales. La falta de conectividad emergió como una barrera significativa en la praxis pedagógica, evidenciando cómo las limitaciones tecnológicas pueden obstaculizar el proceso efectivo en la formación doctoral y al mismo tiempo efectivo generar desigualdades en el acceso a recursos y oportunidades educativas, lo cual plantea un desafío crítico para la continuidad y calidad de la formación doctoral en un entorno virtual.

Argumentación: Karkkainen et al. (2023) señalan que la necesidad de alinear el contenido de los cursos pedagógicos con las necesidades globales, hace cuesta arriba las actividades y procesos por la falta de conectividad que impide el buen desarrollo del programa doctoral adaptado a los requerimientos, capacidades en el manejo tecnológico y el acceso a contenidos y recursos actualizados y relevantes. En este orden de ideas, la formación pedagógica se ha de facilitar para el desarrollo de competencias que promuevan la formación doctoral en la renovación de las culturas de aprendizaje. Sin una conectividad adecuada, es difícil implementar y aprovechar estas herramientas y prácticas, lo cual limita el desarrollo efectivo de las competencias pedagógicas en un entorno virtual.

De hecho, la formación pedagógica también promueve la creación de redes entre los facilitadores y el desarrollo de culturas de trabajo colaborativas. La conectividad deficiente puede obstaculizar la formación de estas redes y la colaboración efectiva, esencial para el intercambio de prácticas pedagógicas. Se trata entonces, de poder abordar los desafíos emergentes de la investigación, particularmente en la formación doctoral para integrar nuevos enfoques y tecnologías basadas en investigación, donde se cuente con el apoyo institucional para abordar esta problemática relacionada con la conectividad efectiva e Internet.

Subcategoría: Problemas Tecnológicos Operativos y Técnicos

Durante el 2020, el 2021 y 2022 la plataforma de la Universidad y la cultura tecnológica se fue instalando de manera progresiva pero aún con muchos problemas operativos y técnicos porque no permitía el fácil acceso al usuario. Los problemas técnicos de la plataforma e Internet, el número de personal capacitado y encargado de monitorear era y es aún insuficiente para dar respuestas oportunas a las necesidades de todos los participantes eso se prolongó por un buen tiempo. (PROTECOT, ASA, L: 59-67); Me ocurrió en muchas ocasiones que la plataforma de la UPEL tenía muchos problemas técnicos. Cuando digo problemas técnicos me refiero que cuando se intentaba acceder Y no se podía. Había una frase muy cotidiana en los participantes del doctorado que decían: la plataforma está caída, todos comprendíamos cuando alguien mencionaba esa frase, sencillamente no se podía acceder. Entonces a veces uno colocaba el usuario, una clave y no había manera de ingresar a la Sala o a veces estamos en el aula, pero repentinamente entonces por momentos tenía que salir porque estaba en la clase y luego se tiene que retirar y volver a acceder, entonces se le iba el tiempo y hubo participantes que no comprendían lo que se estaba discutiendo en esa reunión. (PROTECOT, ASA, L: 73-88)

Interpretación: La interpretación del discurso del actor social A (ASA) devela que los problemas tecnológicos operativos y técnicos representaron obstáculos significativos en la praxis pedagógica durante la pandemia en la formación doctoral del programa interinstitucional PIDE. La plataforma de la universidad, que se fue instalando de manera progresiva entre los años 2020 y 2022, enfrentó numerosos desafíos operativos y técnicos que afectaron negativamente el acceso de los usuarios. La falta de personal capacitado y encargado de monitorear la plataforma exacerbó estos problemas, impidiendo respuestas oportunas sobre las necesidades de los participantes.

Esta situación se manifestaba en dificultades recurrentes para acceder a la plataforma tecnológica, como la imposibilidad de ingresar a las salas virtuales o la necesidad de reiniciar el acceso durante las clases. Estos problemas técnicos, interrumpieron el flujo de la enseñanza, pero también dificultaron la comprensión de los contenidos y la participación efectiva de los candidatos a doctor en las actividades académicas, destacando la importancia de contar con

una infraestructura tecnológica robusta y bien gestionada que permita apoyar de manera efectiva, la formación doctoral en un entorno virtual.

Argumentación: De acuerdo con Hennessy et al. (2022), el acceso y eficiencia en la implementación de tecnologías, identifica también problemas metodológicos significativos, como la falta de investigación rigurosa en los programas doctorales mediados por tecnología. Estos desafíos metodológicos afectan la capacidad para abordar eficazmente las necesidades de los participantes y los problemas operativos asociados con la integración de tecnología en la formación. Asimismo, se resalta la necesidad de capacitación adecuada para los facilitadores y el personal encargado de implementar tecnologías en la educación. La falta de personal capacitado para manejar problemas técnicos y operativos contribuye a las dificultades en el uso efectivo de plataformas tecnológicas para la formación doctoral.

De la misma manera, los problemas recurrentes en la implementación de tecnologías, como el acceso limitado y los problemas técnicos persistentes, dan entender la dificultad para lograr una integración fluida de la tecnología en la praxis pedagógica, debido a que se limita la capacidad de los participantes para acceder y utilizar eficazmente las plataformas virtuales. A ello se agrega, la falta de atención a las dimensiones interpersonales del aprendizaje y el enfoque en el soporte tecnológico en lugar del desarrollo de relaciones efectivas que también contribuyen con los problemas operativos. La necesidad de un equilibrio entre la tecnología y el apoyo humano es significativa, para mejorar la calidad de la formación doctoral.

Subcategoría: Apoyo del Coordinador

Me tocó en muchas oportunidades escribir esta situación a los coordinadores, pues por los años que tengo aquí en el doctorado de la UPEL, pues ya he compartido con tres o cuatro coordinadores aproximadamente hasta ahora, que han pasado por el PIDE y en varias oportunidades les escribí con detalles este asunto. (APOCOOR, ASA, L: 89-95)

Interpretación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), el discurso del actor social A (ASA) devela un patrón significativo en la interacción entre los participantes y los coordinadores del programa. La mención reiterada de haber comunicado situaciones específicas al coordinador

del mencionado programa a lo largo de su experiencia en el doctorado, sugiere una dependencia crítica del apoyo y la respuesta efectiva para abordar problemas y desafíos. La experiencia de ASA, que ha interactuado con varios coordinadores a lo largo de su trayecto formativo doctoral los años, indica que el apoyo del coordinador es esencial para gestionar y resolver situaciones problemáticas en la praxis pedagógica, lo que permite inducir acerca de la necesidad de una comunicación continua, detallada entre los participantes y la coordinación a fin de asegurar la eficacia administrativa y de apoyo motivacional al proceso formativo exitoso, en virtud de la facilidad para la resolución de problemas operativos y técnicos, así como en la contribución a la estabilidad emocional en la experiencia formativa del programa doctoral PIDE.

Argumentación: de acuerdo con Hill y Conceicao (2019) la educación doctoral requiere un compromiso significativo de tiempo, energía, recursos financieros y emocionales. Bajo esta premisa se distingue el interés por contar con un apoyo coordinado para manejar estos compromisos y minimizar las barreras que los participantes y facilitadores puedan enfrentar. Los desafíos y barreras en el proceso doctoral son variados y específicos para cada actor social, de manera que el apoyo del coordinador debe ser adaptativo para abordar estas necesidades individuales, proporcionando asistencia específica y personalizada. En razón de lo expuesto, entiendo que las estrategias de apoyo programáticas e instruccionales facilitan el progreso de los actores sociales desde el inicio de los seminarios hasta la finalización del grado, lo cual da cabida a reflexionar acerca del rol que desempeña el coordinador en la implementación de estas estrategias para asegurar un avance efectivo en el programa doctoral.

Subcategoría: Compromiso del Facilitador

...en ningún momento me detuve y cumplí con mi responsabilidad con las actividades que tenía planificada en los cursos, porque desarrollé por lo menos todas las orientaciones, las presenté como mí caso que hice todos los seminarios y también de Tesis doctoral pues le daba asesoría para cada participante previo acuerdos de tiempo o la disponibilidad. (COMPFAC, ASA, L: 96-102); Con mayor compromiso y a nivel doctoral sigo en pro de una cultura tecno pedagógica investigativa como suelo llamar. Enfocándome a nivel del Doctorado de Educación (PIDE), la línea me permitió sugerir una electiva denominada Construcción de Aulas Virtuales,

con la pretensión de ir más allá de mi participación como facilitadora/tutora de algunas de las UC del PIDE, por lo que apliqué nuevamente una estrategia ya ensayada, vivida, evaluada en otros programas de la universidad, al involucrar el binomio doctorantes y doctores facilitadores como actores protagonistas en la creación de aulas virtuales, esta vez bajo la guía de otro binomio de doctores pertenecientes a la línea de investigación en referencia, que suministrábamos los fundamentos teóricos a través de la electiva para consolidación de competencias tecnológicas. (COMPFAC, ASC, L: 114-129).

Interpretación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, el compromiso del facilitador emerge como un factor crítico para el éxito del proceso educativo. Según el discurso de los actores sociales A (ASA) y C (ASC), el compromiso del facilitador se manifiesta a través de la dedicación continua a sus responsabilidades y la planificación meticulosa de las actividades y asesorías. Por su parte, el actor social A (ASA) destaca que, a pesar de las demandas, cumplió rigurosamente con sus actividades, orientaciones y asesorías, asegurando una guía efectiva para los participantes en sus proyectos y tesis.

En el mismo orden de ideas, el actor social C (ASC), hace ver su compromiso aún más profundo al proponer e implementar una electiva innovadora: Construcción de Aulas Virtuales, en el marco de fortalecer su rol como facilitadora, promoviendo una cultura tecno-pedagógica investigativa. Este enfoque integrador, que incluye la colaboración entre doctorantes y doctores facilitadores, muestra un compromiso con la creación de espacios virtuales de aprendizaje efectivos, dentro de los cuales se le atribuye el fortalecimiento de competencias tecnológicas dentro del programa doctoral (PIDE). Estos ejemplos, permiten inducir que el compromiso del facilitador es esencial para fomentar una praxis pedagógica que rebase las expectativas del programa, así como el impulso del desarrollo continuo y la innovación en la formación doctoral.

Argumentación: La praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, se ha de distinguir el compromiso del facilitador en su desempeño esencial para la efectividad del proceso formativo doctoral en el PIDE. En esos términos se argumenta con la investigación de Schoonen et al. (2021) quienes resaltan que la facilitación efectiva de proyectos de investigación requiere habilidades específicas y experiencia, especialmente para quienes están inmersos en métodos

participativos. En efecto, los facilitadores puedan apoyar a los estudiantes de doctorado de manera adecuada, en el marco del desarrollo de competencias en áreas clave como la comunicación, el compromiso, y la auto-reflexión crítica. Estos elementos dan entender un aval representativo en la orientación de los participantes para la generación de conocimientos auténticos y en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo. La capacidad del facilitador para autoevaluarse y adaptarse a las necesidades del grupo, contribuye significativamente a la autenticidad y efectividad del proceso formativo doctoral para ir asegurando que los estudiantes se conviertan en productores activos de conocimiento en lugar de meros receptores.

Subcategoría: Avances del Doctorando

Ha sido para mí también muy gratificante ver que participantes que no tienen las competencias tecnológicas al principio, no muestran las competencias investigativas sobre todo para escribir, ni habilidades reflexivas, cuando presentan sus inquietudes en los proyectos, poco a poco van superando estas dificultades. Entonces, para mí ha sido una experiencia cuando observo el cambio que tienen cuando comienza el curso y cuando termina. Son avances, algunos más lentos que otros, pero, al final se logran los objetivos, porque a largo plazo o a corto plazo se nota en sus producciones, pues que se han trabajado en las diferentes habilidades críticas reflexivas y creativas, verdad, para ellos dar a conocer su objeto de estudio (AVANCD, ASA, L: 117-130).

Interpretación: El discurso del actor social A (ASA) devela una perspectiva de interés sobre los avances de los doctorandos en el marco de la praxis pedagógica en la formación doctoral. Es así como el actor social A (ASA) destaca el proceso gradual de desarrollo de competencias tecnológicas, investigativas y reflexivas en los participantes del programa doctoral. La observación de ASA sugiere que, aunque algunos participantes comienzan con limitaciones significativas en habilidades tecnológicas y escriturales, estos avances se manifiestan a través de la superación progresiva de dificultades y el logro de objetivos a largo plazo. La mejora en las habilidades críticas, reflexivas y creativas se refleja en la calidad de sus producciones académicas, evidenciando así el impacto positivo de la praxis pedagógica en el

crecimiento profesional de los doctorandos. Esto resalta la importancia del apoyo continuo y la formación adecuada en la formación doctoral para facilitar el desarrollo integral de los candidatos a doctor.

Argumentación: de acuerdo con Taylor (2024) resalta la diversificación en los modos de estudio y los propósitos de los programas doctorales, lo que puede incluir métodos de enseñanza y aprendizaje virtuales. Este cambio permite a los doctorandos avanzar hacia el desarrollo de nuevas competencias, adaptarse a diferentes entornos de aprendizaje y cumplir con objetivos académicos específicos en su formación.

Igualmente, el mencionado autor hace énfasis en traspasar los enfoques tradicionales en el asesoramiento doctoral como una relación privada, y acercarse más bien, hacia modos sensibles de estructuración transparente en ese acompañamiento, donde se puedan manifestar los avances del doctorando de manera continua. Este nuevo enfoque permite recibir retroalimentación constructiva, mejorar sus habilidades críticas y reflexivas a lo largo de su trayectoria académica. El aumento en la diversidad de los doctorandos y la formalización de sus programas de estudio, han llevado a un enriquecimiento del proceso de aprendizaje, fomentando el desarrollo de una gama más amplia de competencias, tanto tecnológicas como investigativas, a partir de la praxis pedagógica virtual que contribuye al avance de los doctorandos en sus respectivos campos de estudio.

Subcategoría: Requerimientos de Recursos para la Calidad Formativa

Tenemos la necesidad en el PIDE y postgrado de la UPEL de recursos económicos para implementar una plataforma más actualizada con un equipo interdisciplinario más eficiente que permita dar respuestas inmediatas a los participantes del Doctorado, realizar el mantenimiento y monitoreo permanente y contribuir con la calidad de la praxis pedagógica virtual. (RERECE, ASA, L: 137-144); Para estos tiempos donde tenemos y no tenemos combustible, para que los participantes de otros países puedan concluir sus estudios, es una maravillosa alternativa. Con su otra cara, que son los prolongados cortes de electricidad y mala conectividad. Aun con estas últimas limitantes sigue siendo una opción la formación en el PIDE. Esto lo digo pues tenemos años en esta situación y de una u otra forma ideamos estrategias para una gestión

contingencial de los horarios. (RERECE, ASB, L: 42-51) Por cuanto se vislumbra en dicho programa internalización en el uso de plataformas educativas, como es el uso de la plataforma Moodle de la UPEL, dando paso a una resignificación de práctica educativa que para muchos docentes significó un reto, debido a la poca familiarización con dicha plataforma que, a su vez, sumaba obstáculos de carencias de equipo, falta de una buena conexión para el desarrollo de su quehacer educativo virtual. (RERECE, ASC, L: 23-31); me invita a reflexionar, el ¿por qué? de tal situación, realizando los remediales ha dado lugar, todo ello en pro de la excelencia en estos entornos de aprendizaje. Sigo renovando mi praxis pedagógica virtual, incorporando diferentes estilos de aulas virtuales, que van de diseños lineales, iconográficos y hasta aulas metafóricas como es la oficina virtual de postgrado, con el fiel propósito de seguir creando experiencias de aprendizaje significativas, que promuevan el desarrollo de habilidades críticas como es la autogestión del aprendizaje y bajo la dinámica interactiva propia y necesaria en esta modalidad de estudio (RERECE, ASC, L: 173-185).

Interpretación: En el contexto del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) de la UPEL, los discursos de los actores sociales A, B y C develan la necesidad de mejorar los requerimientos de recursos para garantizar la calidad educativa en la praxis pedagógica virtual. El actor social A (ASA) destaca la necesidad de recursos económicos para actualizar la plataforma educativa y contar con un equipo interdisciplinario eficiente que mejore la respuesta y mantenimiento, asegurando así una calidad constante en la praxis pedagógica virtual (RERECE, ASA, L: 137-144). El actor social B (ASB) subraya los desafíos de conectividad y las limitaciones energéticas que afectan a los participantes internacionales, pero también reconoce que, a pesar de estas dificultades, la formación virtual sigue siendo una opción viable, utilizando estrategias de gestión contingencial para mantener la continuidad del aprendizaje (RERECE, ASB, L: 42-51).

Por su parte, el actor social C (ASC), reflexiona sobre la integración de nuevas plataformas como Moodle y la necesidad de superar la falta de familiarización y los obstáculos técnicos para mejorar la experiencia educativa, además de innovar en la creación de aulas virtuales que fomenten el desarrollo de habilidades críticas como la autogestión del aprendizaje, dentro de una dinámica interactiva y enriquecedora (RERECE, ASC, L: 23-31; L: 173-185). En conjunto,

estos discursos ponen de relieve que, para avanzar en la calidad de la educación doctoral en el PIDE, es esencial abordar tanto la infraestructura tecnológica como la formación continua del personal que facilita los distintos seminarios y las competencias digitales.

Argumentación: Según Audrin et al. (2024) en los entornos educativos y laborales es cada vez mayor la sensibilidad por las demandas de habilidades digitales. He allí la prioridad de desarrollar un marco identificativo de estas competencias, asociadas con los requerimientos del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) para mejorar la formación doctoral a través de una plataforma educativa actualizada y un equipo interdisciplinario eficiente que responda de manera inmediata a los participantes del doctorado, para asegurar un mantenimiento constante de la plataforma tecnológica, de manera que se contribuya a la calidad de la praxis pedagógica virtual.

En este sentido, los precitados autores sugieren que la transformación digital ha tenido un impacto profundo en la realidad institucional, requiriendo habilidades digitales que trascienden las meramente técnicas para incluir pensamiento crítico y resolución de problemas. Esto se alinea con la necesidad de recursos educativos que fomenten habilidades críticas como la autogestión del aprendizaje en los entornos virtuales de estudio. Por lo tanto, se han de afrontar los desafíos del trabajo digitalizado y superar la brecha digital, como elementos significativos que guardan relación con la identificación de las competencias necesarias para el futuro; situación que hace pensar en las exigencias de inversiones en recursos digitales adecuados y en el desarrollo de capacidades digitales específicas que mejoren la calidad educativa en programas doctorales virtuales.

Subcategoría: Apoyo Institucional

Es una praxis que cuenta con el apoyo institucional, por medio de un equipo de gente amable y calificada que te acompañan a lo largo del proceso brindando apoyo logístico y formación (Hay un curso permanente, grupo de WhatsApp con respuestas orientadoras oportunas y completas). (APOINST, ASB, L: 58-63).

Interpretación: El discurso del actor social B (ASB) permite destacar la significancia del apoyo institucional en la praxis pedagógica virtual en la formación del doctor, destacando como

un entorno de acompañamiento adecuado que puede facilitar el proceso formativo doctoral en un contexto virtual. Este apoyo se materializa a través de un equipo de profesionales calificados y con un enfoque amable que proporciona soporte logístico y emocional continuo, frente a lo cual se ha de reconocer el hecho de poder contar con recursos como cursos permanentes y grupos de comunicación directa: grupo de WhatsApp por ejemplo, que asegure respuestas orientadoras oportunas y completas, lo cual da cabida a la calidad de la experiencia formativa en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE). Este enfoque integral de apoyo no contribuye a la resolución de problemas inmediatos, además de fortalecer el sentido de comunidad y pertenencia entre los participantes, expertos en las diferentes disciplinas, investigadores invitados, facilitadores internos y externos de manera que se realimenta el conocimiento desde la colaboración y la autogestión en entornos virtuales de alta exigencia.

Argumentación: en este ejercicio argumentativo retomo los razonamientos de Medina et al. (2022), al significar que el apoyo institucional es fundamental en los programas de doctorado en educación, particularmente en el contexto de la praxis pedagógica virtual, no sólo del punto de vista del acompañamiento pedagógico como estrategia clave para mejorar los escenarios activos de construcción del conocimiento si no en cuanto al proceso de reflexión continua, que a su vez, mejora los resultados de aprendizaje.

En este orden de ideas, los precitados autores hacen énfasis en el hecho de poder ofrecer escenarios híbridos, que favorezcan la integración de las contribuciones tecnológicas recientes, optimizando el compromiso de los facilitadores, apegados a las políticas y líneas de investigación institucional abordadas como parte de la institucionalización de la formación en servicio y el acompañamiento pedagógico, que debe superar las deficiencias actuales en la implementación de estos procesos. Vale decir que, la transformación de las dinámicas educativas debido a la pandemia, puso de relieve la necesidad crítica de un apoyo institucional más significativos en la orientación y adaptación de la praxis pedagógica virtual frente a las exigencias de este tipo de dinámica que han de asegurarse con base a los altos estándares de calidad educativa.

Subcategoría: Autonomía del investigador

Junto a la libertad de escoger cualquier otra alternativa, para que sientan que hay autonomía dentro del proceso y así la existencia de manifestaciones dinámicas desde lo simple a lo complejo dentro de la planificación de actividades que dan base a la significancia de los contenidos en la formación del doctor. (AUTOINV, ASB, L: 97-103)

Interpretación: En el discurso del Actor Social B (ASB), se destaca el interés por resaltar la autonomía del investigador en el proceso de formación doctoral, enfatizando que esta libertad de elección fomenta un entorno académico flexible y dinámico. El ASB señala que, al permitir que los doctorandos seleccionen diversas alternativas dentro de su proceso de aprendizaje, precisamente porque la universidad y particularmente el programa interinstitucional doctorado en educación, así lo permite, se ha de promover una autonomía que facilita la manifestación de enfoques pedagógicos dinámicos, innovadores que vayan de lo simple a lo complejo. Este enfoque autónomo potencia la creatividad y la innovación en la planificación de actividades, además de contribuir con una mayor significancia de los contenidos educativos en la formación doctoral. La autonomía en este contexto es un derecho, una estrategia fundamental que impulsa la reflexión crítica y el desarrollo de competencias investigativas avanzadas, esenciales para la formación de doctores capaces de enfrentar los desafíos académicos contemporáneos.

Argumentación: La investigación de Blaney et al. (2022) resalta que los estudiantes de doctorado perciben sus trayectorias académicas y profesionales de maneras variadas, que en algunos las describen como lineales y otras veces como altamente turbulentas y no lineales. Esta diversidad en las trayectorias sugiere que los estudiantes ejercen un grado significativo de autonomía en la forma en que navegan sus programas doctorales, tomando decisiones sobre sus rutas de desarrollo académico y profesional en función de sus experiencias personales e interacciones con asesores.

Además, la valoración de los participantes en las tendencias de ser investigadores independientes, es un factor que moldea sus trayectorias percibidas, lo cual implica un ejercicio de autonomía en su formación. De esta manera, van siguiendo las directrices de sus mentores, y a la par van desarrollando su propia identidad profesional y ajustando sus metas a medida que avanzan en su formación doctoral. Este proceso de construcción de significado sobre sus

experiencias de formación y desarrollo profesional destaca la capacidad para tomar decisiones autónomas en su trayectoria académica, influyendo así en su desarrollo como investigadores independientes.

En el mismo orden de ideas, la adquisición de habilidades de investigación y el compromiso con una carrera investigativa también permite inducir que su autonomía, es moldeada activamente en el desarrollo profesional en función de intereses, valores y experiencias, en lugar de simplemente seguir un camino predeterminado. Esto refuerza la idea que la autonomía es fundamental en la formación del doctor, permitiendo una personalización del aprendizaje y mayor capacidad para adaptarse a los cambios y desafíos del entorno académico y profesional.

Subcategoría: Presencialidad como Área Estratégica Formativa

La experiencia con el PIDE se remite a la facilitación del curso: Métodos avanzados de investigación cualitativa del PIDE. Es una modalidad que bien utilizada, permite una práctica pedagógica de calidad. Es decir, alcanzar objetivos de aprendizajes, desarrollar competencias con base en la significancia de los aprendizajes. Aunque la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) está exigiendo la presencialidad en todas las universidades, esta área es estratégica para todas las instituciones universitarias públicas o privadas. (PREAEF, ASB, L: 146-156); El doctorado presencial y las clases virtuales, y esto va a la par porque no es exclusivo del doctorado de educación interinstitucional PIDE, sino que es un aspecto a nivel mundial que vemos estas universidades en el mundo que por supuesto en cursos y niveles de estudio 100% de manera virtual. (PREAEF, ASD, L: 86-91); en cuanto a ese punto quisiera agregar que, la virtualidad como un hecho global o sea no podemos obviarlo, pero, no por eso tiene que ser todo virtual, sobre todo el hecho educativo y más en la formación del docente. Podría decir no, pero es que estamos hablando del doctorado sí, pero es que el doctorado PIDE es un doctorado en educación (PREAEF, ASD, L: 119-125).

Interpretación: En el análisis cualitativo del discurso de los actores sociales B (ASB) y D (ASD), emerge una comprensión de la presencialidad como un área estratégica formativa significativa en el doctorando del programa interinstitucional PIDE, en contraste con el contexto

de la praxis pedagógica virtual. No obstante, el actor social B (ASB) describe sus experiencias y vivencias en el curso de métodos avanzados de investigación cualitativa, ofrecido por el PIDE, develando su sentir sobre la práctica pedagógica virtual de alta calidad que logra objetivos de aprendizaje doctoral y el desarrollo de competencias esenciales, a pesar de las exigencias de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) (2022) por la presencialidad.

En este mismo sentir y hacer se pronuncia el actor social D (ASD) para complementar la descripción anterior en términos de la integración de modalidades virtuales y presenciales, por su carácter relevante en el contexto del doctorado en educación interinstitucional PIDE, así como por la tendencia global en este tipo de escenarios educativos observados en universidades de todo el mundo. Esta convergencia de perspectivas sugiere que, aunque la virtualidad es una herramienta educativa globalmente reconocida, no puede ni debe sustituir completamente la presencialidad, especialmente en la formación de los candidatos a doctor en educación. De este modo, se establece que la presencialidad en la formación en un contexto mixto es una estrategia fundamental para asegurar la calidad educativa y la relevancia contextual en la preparación de los doctorandos.

Argumentación: los aportes de la investigación de Atwa et al. (2022) resaltan que la pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones educativas a adoptar métodos en línea para asegurar la continuidad de la educación, develando una transición forzada pero necesaria hacia la modalidad virtual. A pesar de los desafíos asociados con la enseñanza en línea, como problemas técnicos y limitaciones en la interacción, el estudio demuestra que tanto estudiantes como la institucionalidad prefieren la combinación de métodos presenciales y en línea. Los resultados indican que, aunque la enseñanza presencial sigue siendo esencial, especialmente para ciertos tipos de educación que requieren contacto directo, la modalidad combinada o híbrida es vista como una solución práctica, estratégica y aceptable para el futuro post-pandemia. Este enfoque híbrido permite que se aprovechen las ventajas de ambos métodos: la flexibilidad y accesibilidad de la educación en línea junto con la interacción y la profundidad de la praxis pedagógica presencial, ajustando el currículo para maximizar los beneficios educativos en el contexto actual.

Subcategoría: En Constante Transformación

Se evidencia entonces, que la praxis pedagógica virtual debe estar en constante transformación para así entrelazar una serie de aristas que van desde la familiarización con plataformas educativas, modelos pedagógicas, desarrollo de competencias tecno/pedagógica/investigativas, entre otros elementos a considerar, que no son ajenos al referirnos a la praxis Pedagógica Virtual en el Programa Interinstitucional del doctorado en Educación (TRANSF, ASC, L: 14-22).

Interpretación: El discurso del actor social C (ASC) destaca la necesidad que la praxis pedagógica virtual en el Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación (PIDE) se mantenga en una continua evolución para abordar diversos aspectos críticos de la formación doctoral. Este escenario es propicio para la búsqueda en la integración de manera efectiva de múltiples elementos, tales como la familiarización con plataformas educativas, la adopción de modelos pedagógicos actualizados y el desarrollo de competencias tecno/pedagógicas e investigativas. La dinámica de la praxis pedagógica virtual debe adaptarse a los avances tecnológicos y a las nuevas demandas educativas para asegurar que los estudiantes del doctorado puedan desarrollar habilidades relevantes y mantenerse al día con las mejores prácticas investigativas que den lugar a la transformación constante a fin de ofrecer una formación integral de calidad y actualizada que responda a los desafíos emergentes en el campo académico.

Argumentación: en correspondencia con la investigación de Cardoso et al. (2022) se resalta que la educación doctoral ha experimentado transformación, especialmente en las últimas dos décadas, afectando múltiples dimensiones del programa doctoral, que incluye: fundamentos, objetivos, métodos y organización. La necesidad de adaptación constante es evidente para responder a las nuevas demandas y realidades emergentes en el campo académico, así como la diversificación en los perfiles de los candidatos doctorales y sus expectativas de empleabilidad que ha llevado a una reconfiguración de los programas de formación. La transformación implica una constante revisión y ajustes del contenido y la estructura del programa.

La educación doctoral se ha convertido en un recurso medular en el fortalecimiento de los sistemas de investigación, perfiles del conocimiento e innovación de los países. La transformación es necesaria para mantener la relevancia del programa en un contexto de competitividad global y de productividad al asegurar que los egresados estén bien preparados para contribuir en diversos sectores. Por lo tanto, se deben revisar igualmente las reformas políticas e iniciativas supranacionales, de influencia en la definición y el diseño de la educación doctoral, para la adaptación de los programas que cumplan los nuevos estándares y expectativas, en el marco de los modelos que integran características como la duración reducida, componentes docentes, enfoques multidisciplinarios y competencias investigativas y escriturales.

Subcategoría: Obstáculos epistémicos en la praxis pedagógica

Desde esta arista, considero que la praxis pedagógica en el programa en referencia, ha sido tímida, impregnada de miedos, resistencia de salir de la zona de confort. (RESMPP, ASC, L: 32-35).

Interpretación: El discurso del actor social C (ASC) permite señalar que la praxis pedagógica en el Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación (PIIDE) ha enfrentado dificultades significativas relacionadas con el miedo y la resistencia al cambio. Esta actitud de timidez y reluctancia refleja una falta de disposición para abandonar las prácticas tradicionales y explorar nuevas metodologías, resultando en una inmovilización dentro de la zona de confort. Esta resistencia puede obstaculizar la innovación y la adaptación necesaria para mejorar la formación doctoral, sugiriendo que una transformación efectiva en la praxis pedagógica requiere superar estas barreras al adoptar un enfoque más proactivo y flexible ante los desafíos/ oportunidades emergentes en el ámbito formativo.

Argumentación: al respecto, Matthews (2019) destaca que la resistencia debe aceptarse como un componente natural del proceso de comprensión y adaptación en la creación de asociaciones pedagógicas. Esta perspectiva sugiere que la resistencia no debe ser vista como un obstáculo insuperable, sino como una oportunidad para reflexionar y avanzar en la transformación pedagógica. La necesidad de hacer preguntas difíciles y reflexionar sobre las

prácticas actuales, incluso cuando estas preguntas generan resistencia es constructivo desde el punto de vista del cuestionamiento para superar el miedo al cambio y mejorar la praxis pedagógica, ya que permite examinar y ajustar las prácticas pedagógicas en función de los principios de colaboración y co-creación.

En este mismo orden de ideas, el precitado autor argumenta que la resistencia a menudo oculta problemas más profundos que afectan los principios de asociación pedagógica, como el respeto mutuo, la reciprocidad y la responsabilidad compartida. Estos principios deben ser incorporados y practicados al superar la resistencia fomentando un entorno educativo más colaborativo además de efectivo. Vale la pena distinguir que el entusiasmo por los programas de asociación institucional, así como la necesidad de una mayor participación de candidatos a doctores y académicos expertos en la transformación pedagógica destacan la importancia de enfrentar, así como de superar los obstáculos epistémicos existentes, de cara a la adaptación de nuevas prácticas e implementación de cambios en la formación doctoral.

Subcategoría: Mejora Continua

...Retos que nos obliga a cambiar, a seguir modificando, creando condiciones idóneas para que en nuestra praxis pedagógica nos apropiemos de mejores competencias para el buen desempeño docente que trascienda hacia la calidad del doctorado. (MEJCON, ASC, L: 66-71); De parte de la universidad continuar el esfuerzo de tener siempre actualizado los mecanismos del aula virtual, el más elemental es el acceso a las redes incluso dentro de la institución, seguir preparando y ofrecer cursos de actualización, de manejo y uso a la comunidad profesoral, no sólo profesoral sino todos lo que estamos involucrados en ese proceso, incluso en el proceso administrativo también, la actualización de la plataforma para la revisión de la biblioteca de manera digital, eso es fundamental y crear redes que podrían ayudar a avanzar (MEJCON, ASD, L: 101-112).

Interpretación: la interpretación de los trozos discursivos del actor social C (ASC) y el actor social D (ASD) refleja la necesidad de una mejora continua en la praxis pedagógica formativa dentro del contexto del doctorado en educación (PIDE). De esta manera, el actor social C (ASC) enfatiza la condición de asumir retos que obliguen a los facilitadores a cambiar

sus dinámicas académicas orientadoras y enfoques metodológicos, desarrollando competencias investigativas que aborden nuevas realidades en el desempeño formativo para elevar la calidad del doctorando. Esto resalta un compromiso con la adaptación y el perfeccionamiento constante de las habilidades pedagógicas de alto nivel, lo cual es crucial para enfrentar los desafíos de la educación doctoral.

Por otro lado, el actor social D (ASD) hace énfasis en el interés de la actualización continua de los mecanismos de enseñanza, incluyendo el acceso a las redes, capacitación del profesorado actualización de plataformas digitales como la biblioteca, que son esenciales para mantener un entorno de aprendizaje eficiente y moderno. Ambos discursos convergen en la idea que la mejora continua ha de enfocarse en el desarrollo individual del facilitador de los distintos seminarios doctorales, pero, además esto involucra la infraestructura tecnológica institucional y en la capacitación de todos los actores vinculados al proceso formativo, incluyendo los aspectos administrativos y de coordinación, para promover un entorno académico integral y de alta calidad.

Argumentación: Al respecto, Kost et al. (2023) destacan la complejidad del diseño, ejecución y reporte de la producción científica, haciendo ver la importancia de contar con una infraestructura pertinente para asistir a los investigadores individuales y optimizar cada etapa del proceso escritural, con el propósito de contribuir a la generación de nuevos conocimientos, teóricos-prácticos. No obstante, a pesar de las iniciativas para mejorar la calidad y la completitud de estos escenarios, persisten desafíos significativos, como lo demuestra la baja tasa de publicación de resultados en plazos estipulados. Además, se requiere para el sistema de mejoras la formación continua y el desarrollo de habilidades, mediante el establecimiento de redes de innovación traslacional y servicios de mentoría. Estos enfoques proactivos son aplicables al ámbito de la educación doctoral, donde la mejora continua es crucial para superar retos y fomentar una cultura de excelencia académica y operacional.

Subcategoría: Límites Tecnológicos

...Esto por supuesto lleva a que ese significado esté limitado, porque la educación es un hecho netamente humano y la tecnología todavía no ha solventado por lo menos hasta el

momento, superar la presencia del docente y del alumno, por lo menos en un espacio determinado para el compartir cercano. Eso creo que es fundamental. (LIMTEC, ASD, L: 42-48).

Interpretación: Desde la perspectiva del actor social D (ASD), los límites tecnológicos en la formación virtual del doctorado se manifiestan en la percepción que la tecnología, hasta el momento, no ha logrado reemplazar completamente la presencia física del docente y del discente en un espacio común que permita una interacción cercana y humana. ASD argumenta que la educación es un proceso intrínsecamente humano que se enriquece a través del compartir y la interacción directa, elementos que consideran fundamentales y que no pueden ser completamente replicados o sustituidos por herramientas tecnológicas. Esta limitación tecnológica pone en evidencia que, a pesar de los avances y beneficios de la virtualidad, existe una barrera inherente en cuanto a la capacidad de la tecnología para emular la experiencia educativa presencial, sugiriendo que la formación virtual debe seguir buscando estrategias para superar estas barreras y facilitar un entorno de aprendizaje más humanizado y cercano.

Argumentación: las limitaciones tecnológicas respecto a la praxis pedagógica virtual en la formación del doctorado en educación (PIDE) se puede interpretar desde la perspectiva de las competencias digitales, lo que da lugar al hecho que los facilitadores no están completamente preparados para utilizar herramientas tecnológicas de manera efectiva en un entorno educativo de alto nivel en la construcción del conocimiento, lo cual puede limitar la eficacia del hecho pedagógico.

De la misma manera, la escasez de literatura que aborde cómo la competencia digital del facilitador en un programa doctoral impacta en la formación y calidad de vida de los participantes, pudiera reflejar una laguna en el desarrollo y la implementación de políticas educativas que promuevan una formación adecuada en TIC para todos los actores del hecho educativo. En este mismo orden de ideas, el acceso a tecnologías, la infraestructura tecnológica innovadora, capacitación adecuada para los facilitadores que permita un uso multiplicador inclusivo y eficaz de las herramientas digitales puede mejorar la productividad del conocimiento profundo sobre las diversas áreas disciplinares a partir de la efectividad de la praxis pedagógica virtual.

Subcategoría: Recursos Adicionales

...Bueno, es un requisito y necesidad. El doctorado ha hecho esfuerzo y a la par por supuesto ya con el aula virtual de la institución, pero también permitir el uso de otros recursos que conlleven a buscar lograr el proceso pedagógico, el proceso de enseñanza aprendizaje en este caso. (RECADIC, ASD, L: 51-56)

Interpretación: El actor social D (ASD) resalta la necesidad imperativa de integrar recursos adicionales en la praxis pedagógica virtual dentro del programa de formación doctoral, evidenciando que, aunque la institución ha implementado un aula virtual como plataforma base, es fundamental complementar esta herramienta con otros recursos que faciliten el proceso pedagógico y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este planteamiento sugiere que la eficacia de la formación virtual del doctorando no depende únicamente de un solo recurso institucional, sino de una diversidad de herramientas y enfoques que, en conjunto, potencien el aprendizaje y la interacción facilitador-doctorante. La flexibilidad para incorporar estos recursos adicionales es vista como un requisito esencial para optimizar la experiencia educativa y alcanzar los objetivos de formación en un entorno virtual.

Argumentación: En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación del doctorado, la investigación de Jordan et al. (2021) proporciona elementos significativos respecto al argumento sobre la necesidad de recursos adicionales para potenciar el ejercicio pedagógico virtual. En este sentido, el interés por construir relaciones de orientación virtual efectivas, hace ver que, a pesar de los avances en educación basada en la web, persisten dilemas medulares como la comunicación virtual efectiva, la autenticidad, confianza y la identificación de sí mismo y las consideraciones culturales. Estos desafíos sugieren que para que la mentoría virtual sea igualmente productiva que, en escenarios presenciales, es fundamental contar con recursos adicionales que faciliten la comunicación y el apoyo continuo.

Además, la praxis pedagógica virtual con características de flexibilidad y accesibilidad global, todavía presenta barreras que impiden el desarrollo óptimo de la relación entre el facilitador y el doctorando. Por lo tanto, para mejorar la experiencia formativa y superar estos puentes elevados en la distancia geográfica, se requiere una inversión en recursos que optimicen las estrategias de comunicación y la formación en competencias digitales para

mentores y coordinadores del programa doctoral, lo cual es esencial para adaptar eficazmente las habilidades pedagógicas tradicionales al entorno virtual.

Subcategoría: No Todo Podía Ser a Través de la Virtualidad

...El primer accionar es con precaución con cautela, no con miedo, pero sí tomando en su consideración, cierto recelo, tener una limitante, porque no todo podía ser a través de la virtualidad, salvo con el caso de la pandemia, que incluso provocó llevarlo prácticamente a un 100%. (NTVIRT, ASD, L: 80-85)

Interpretación: La interpretación del discurso del actor social D (ASD) devela una perspectiva crítica sobre la total dependencia de la virtualidad en la praxis pedagógica del doctorado. El énfasis en actuar con precaución y cautela, refleja una preocupación por los límites y desafíos inherentes a la enseñanza y aprendizaje completamente virtuales. Aunque durante la pandemia se logró una virtualización casi total, el discurso sugiere que esta modalidad no es ideal ni sostenible en todos los contextos. El recelo mencionado induce al reconocimiento que la virtualidad, aunque efectiva en situaciones excepcionales, no puede sustituir completamente la interacción directa y los componentes presenciales necesarios para una experiencia formativa integral. Este punto de vista otorga luces para significar el interés por equilibrar las herramientas virtuales con métodos tradicionales para asegurar una formación doctoral significativa y de calidad.

Argumentación: las razones que argumentan el hecho que la formación doctoral a través de la praxis pedagógica virtual, no debe ser exclusivamente desde esta perspectiva, se deja ver en la investigación de Rocha (2022) al explorar la utilidad del aprendizaje comunitario virtual como un medio para facilitar la pedagogía abolicionista, también se menciona que el contexto de la pandemia exigió una dependencia casi total de la virtualidad, situación que da cabida a inducir que, aunque la virtualidad puede ser efectiva en ciertos contextos, no siempre es la solución ideal para todos los aspectos de la educación.

En este sentido, el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas con socios comunitarios, demuestra que la virtualidad puede ofrecer oportunidades valiosas. Sin embargo, la experiencia de los participantes varía según sus conexiones previas y la capacidad para

establecer relaciones efectivas en un entorno virtual. De hecho, al enfrentarse a distintos grados de éxito en el establecimiento de relaciones, evidencia que el aprendizaje virtual no siempre proporciona una plataforma uniforme para todos los estudiantes. Esto resalta la necesidad de una combinación de métodos presenciales y virtuales para abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje. En este sentido se significa, que la interacción cara a cara puede ser crucial para construir relaciones y redes efectivas.

Subcategoría: Barreras de acceso a las comunidades virtuales de aprendizaje

En mi experiencia bueno la formación se ha ido dando con su limitante y por supuesto ha dado espacio para poder vincularnos más con la herramienta al punto tal que no quiero dejarlo pasar, hay que felicitar a todos los que tienen que ver con el PIDE, por lo menos en la actualidad en este momento año 2024, donde ya se está viendo la posibilidad de ofrecer el doctorado a estudiantes nuestros y de otras universidades del país que, por la situación por todos conocido me refiero a los problemas de tipo económico, político, social y cultural que vive el país, han tenido que emigrar pero que requieren y solicitan ser formados. (FORINC, ASD, L: 148-159).

Interpretación: La narrativa del actor social D (ASD) en este fragmento de la información devela un aspecto de interés en la formación continua en el contexto de la praxis pedagógica virtual del doctorando. El discurso destaca que, a pesar de las limitaciones presentes en el proceso formativo, se ha logrado un avance significativo en la utilización de herramientas virtuales que permiten la integración de estudiantes de diversas circunstancias. En particular, la adaptabilidad frente a los desafíos socioeconómicos y culturales que enfrentan los participantes, como la emigración debido a problemas económicos, políticos y sociales. En este sentido, el PIDE ha demostrado flexibilidad y capacidad para ofrecer oportunidades educativas a doctorandos que, debido a sus contextos, no podrían acceder a la formación doctoral de manera presencial. Por lo tanto, el avance hacia una formación continua a través de la virtualidad, amplía el acceso a la educación, derribando las barreras de acceso a la comunidad virtual de aprendizaje, además de responder al requerimiento particular diverso y afectado por múltiples crisis.

Argumentación: de acuerdo con Chifamba (2023) el cambio abrupto de los métodos tradicionales de enseñanza hacia modos modernos y tecnológicamente compatibles como el e-learning y la instrucción multimodal debido a la pandemia de COVID-19, se implicó a través de las necesidades de adaptabilidad formativa a escenarios virtuales que puedan atender diversas necesidades pedagógicas. En este sentido, los participantes de una clase virtual pueden ser categorizados en grandes grupos, cada uno con características únicas, lo cual permite subrayar la importancia de reconocer y comprender las diferencias individuales para desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas. De esta manera, la preparación cognitiva, preparación curricular y práctica en el aula, representan asuntos críticos a la hora de asimilar e integrar una metodología para adaptar la formación en la diversidad de los participantes en un entorno virtual. Esto quiere decir que, los facilitadores han de aceptar y celebrar esta diversidad, en lugar de aplicar un enfoque único para todos, en términos de la eficacia de la pedagogía inclusiva.

Subcategoría: Desempeño Destacado

...Y esto lo hacen porque han visto el alto nivel que tienen nuestros egresados, digo a nivel de Venezuela y por supuesto defendiendo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y también a nuestra hermana Universidad de la UCLA y el Politécnico, donde se destaca un desempeño y desarrollo de excelencia en estos contextos. (DESMDEST, ASD, L: 160-166).

Interpretación: El discurso del actor social D (ASD) permite interpretar que el desempeño destacado en la praxis pedagógica virtual en el doctorado se evidencia en el alto nivel alcanzado por los egresados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), y la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO). La mención de la excelencia de los egresados destaca el impacto positivo de la formación recibida en estos programas, así como la percepción de calidad y prestigio que estos egresados proyectan en el contexto nacional. Este escenario induce a que la praxis pedagógica virtual, al ser implementada eficazmente en el entorno doctoral, contribuye significativamente

al desarrollo académico y profesional de los participantes, destacándose en comparación con otras instituciones y en diversos contextos dentro del país.

Argumentación: el desempeño destacado de los participantes en el programa doctoral PIDE, se argumenta según los razonamientos de Yang & Cai (2022) para quienes la satisfacción se identifica como un indicador medular en la calidad de la formación doctoral, puesto que está directamente relacionada con el desempeño y éxito académico de los participantes. La clasificación que mencionan estos autores, se identifica en agrupaciones según sus niveles de motivación e higiene, destacando que aquellos en el grupo de alta motivación y alta higiene mantienen la tendencia a mostrar un mayor nivel de satisfacción, lo cual es inherente con un desempeño más destacado en sus estudios. Ahora bien, la complementariedad semántica de todas estas subcategorías se observa de manera integral en la figura 11.

Figura 11.

Categoría: elementos del PIDE y sus subcategorías. Primer nivel teórico.



Fuente: La autora (2024)

La figura 11, permite visualizar la complementariedad semántica en los sentidos y significados atribuidos a la categoría: elementos del PIDE, a través de las subcategorías que se conectan a través de flechas punteadas, de doble sentido, para significar esta conectividad. En este orden de ideas, el significado atribuido a la subcategoría: adaptabilidad a los cambios se

conectan con el significado de la subcategoría: requerimientos de recursos para la calidad formativa y también con el significado atribuido a la subcategoría: retos de la modalidad virtual, para formar una sola categoría híbrida identificada como: los requerimientos de recursos para la calidad formativa, implica la adaptabilidad a los cambios frente a los retos de la modalidad virtual.

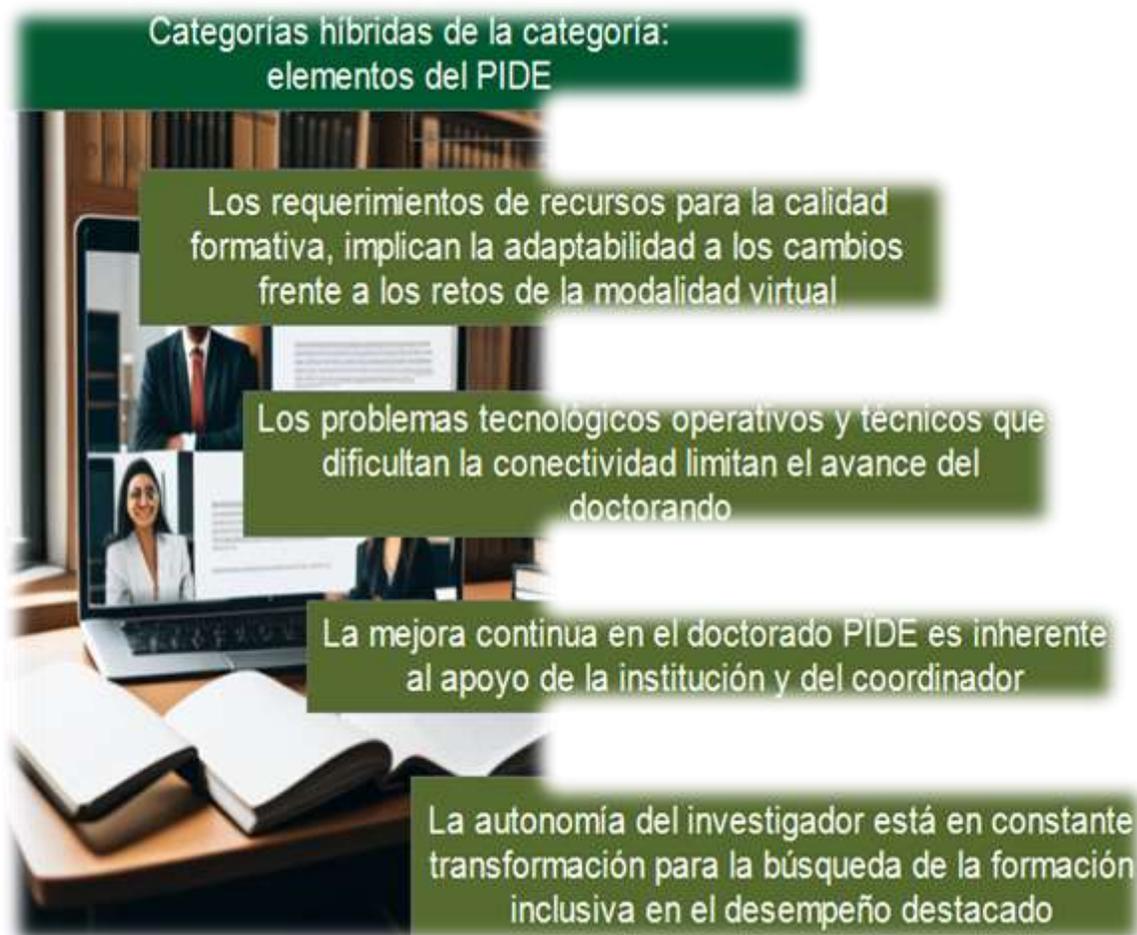
En la misma perspectiva, se conectó el significado atribuido a la subcategoría: problemas tecnológicos operativos y técnicos, con el significado de la subcategoría: dificultades de conectividad y esta a su vez, se conectó con el significado de la subcategoría: avances del doctorando, para crear la categoría híbrida: los problemas tecnológicos operativos y técnicos que dificultan la conectividad limitan el avance del doctorando.

En los mismos términos, se encontró complementariedad semántica para conectar el significado de la subcategoría: apoyo del coordinador con el significado de la subcategoría: apoyo institucional y esta a su vez, se conectó con el significado de la subcategoría: mejora continua, lo cual se comprende de manera integrada al construir la categoría híbrida: la mejora continua en el doctorado PIDE es inherente al apoyo de la institución y del coordinador.

Asimismo, se encontró conectividad semántica en el significado de la subcategoría: autonomía del investigador con el significado de la subcategoría: en constante transformación y ésta a su vez con el significado de la subcategoría: barreras de acceso a las comunidades virtuales de aprendizaje y esta a su vez con el significado de la subcategoría: no todo podía ser a través de la virtualidad y con el significado de la subcategoría: desempeño destacado. Todo ello, generó la categoría híbrida: la autonomía del investigador está en constante transformación para la búsqueda de la formación inclusiva en el desempeño destacado, dentro de lo cual ameritó la visualización de la figura 12, como segundo nivel teórico.

Figura 12.

Categorías Híbridas de la categoría Elementos del PIDE. Segundo Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

Estas categorías híbridas visualizadas en la figura 12, representa un paso teórico intermedio para avanzar en la profundidad del conocimiento construido, más allá de las narrativas que informaron los actores sociales, por lo tanto, es parte procedimental inherente a la fenomenología trascendental con apoyo en la hermenéutica, donde se va delineando la edificación de la aproximación teórica generada en el proceso investigativo. De acuerdo con Alvesson y Sandberg (2021) la complementariedad semántica de las subcategorías emergentes en los requerimientos de interpretar con mayor trascendencia los significados atribuidos por los actores sociales a las descripciones de la realidad se significan con base a la noción de

precomprensión, referida a los supuestos previos o conocimientos previos que los investigadores tienen sobre la realidad. Por lo tanto, se trata de elementos subyacentes a toda investigación y que, aunque se utilice de manera productiva, son pocos recursos metodológicos que expliquen cómo pueden movilizar esta precomprensión de manera más activa y sistemática. Esto es crucial para la interpretación cualitativa, ya que la precomprensión influye en cómo los investigadores interpretan la información en los significados que atribuyen a las descripciones de la realidad hechas por los actores sociales.

De hecho, los mencionados autores distinguen esta conceptualización como un insumo positivo en la investigación, junto con los datos formales y la teoría establecida. Este enfoque sugiere que la precomprensión puede actuar como un amplificador de interpretación y un expansor del horizonte comprensivo en la conformación de las nuevas categorías, que amplían la base empírica y comprensiva acerca de la representatividad de las ideas teóricas en el énfasis del diálogo continuo entre la precomprensión del investigador, la información aportada y los referentes teóricos que nutren la argumentación, lo que permite reflexionar sobre los propios supuestos y perspectivas, facilitando una interpretación más profunda y matizada de los significados atribuidos por los actores sociales a las descripciones de la realidad. Este diálogo puede ayudar a identificar nuevas categorías construidas en la complementariedad que enriquece la comprensión semántica del fenómeno estudiado.

Al mismo tiempo, los mencionados autores señalan que esta precomprensión implementada de manera sistemática y crítica, expande el horizonte interpretativo, generando nuevos escenarios de investigación al confluir situaciones reflexivas más innovadoras y comprensivas, lo cual es relevante en la investigación cualitativa, donde el investigador actúa como el principal instrumento de investigación y su conocimiento previo puede ser una fuente significativa de inspiración y comprensión para interpretar la información en la hermenéutica del fenómeno visto en términos de múltiples perspectivas.

Siguiendo esta preconcepción y más allá de las voces de los actores sociales, se seleccionan los elementos representativos de la figura 12 para dar cuenta del tercer nivel teórico considerado en los macroconceptos construidos en la comprensión de la mayor

densidad teórica interpretada para efectos de lo considerado en los sentidos y significados atribuidos a la categoría: elementos del PIDE, a través de las subcategorías emergentes.

Figura 13.

Macroconceptos de los Elementos del PIDE. Tercer Nivel Teórico



Fuente: La autora (2024)

Tal como se observa en la figura 13, se alcanzó de manera comprensiva la mayor densidad teórica en el proceso investigativo respecto a la trascendencia del fenómeno relacionado con la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del doctor del programa interinstitucional doctorado en educación, para dar cuenta de los macroconceptos:

adaptabilidad tecnológica en la mejora continua y autonomía investigativa en el desempeño destacado, los cuales forman parte de la edificación del conocimiento como parte medular de la aproximación teórica.

De acuerdo con Tenny et al. (2021) se destacan aspectos fundamentales de la investigación cualitativa que son esenciales para argumentar sobre la generación de conocimiento con un alto nivel de densidad teórica, particularmente en el contexto de los macroconceptos, que incluyen el centro de la comprensión profunda del contexto indagado, al capturar los matices y detalles significativos del fenómeno. Esta capacidad de generar conocimiento denso y profundo se vinculó con los significados integrados de manera holística en estos macroconceptos. Además, resaltan la capacidad descriptiva de patrones del comportamiento humano que trascendieron las experiencias y vivencias en sus propios términos, proporcionando un conocimiento rico y detallado de los significados atribuidos en las descripciones de la realidad. Esta integración de enfoques permitió una comprensión más completa y multidimensional del fenómeno investigado, lo cual es esencial en los aspectos considerados inductivos con un alto nivel de densidad teórica.

Etapas tres: Triangulación de la Información

Para efectos de la complementariedad significativa en la divergencia o convergencia de los significados recurrentes en las subcategorías, como ámbito descriptivo y comprensivo de las categorías de las cuales emergen, se presenta a continuación las tablas referidas a la triangulación de la información.

Tabla 8

Categoría: Praxis pedagógica virtual. Subcategoría: accionar en el conocimiento virtual

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	...debo iniciar mencionando que praxis, pedagógica y virtual son términos que están relacionados. La primera es la acción o la práctica de algo mientras que al unirla con la segunda: la praxis pedagógica es un proceso que es ejercida por un docente de acuerdo con sus creencias, valores y postura	Conforme grupos para generar contenidos utilizando herramientas de producción multimedia. Creación de videos (por medio de la aplicación de su preferencia) que pueden compartir desde cualquier plataforma (Google Drive, YouTube, encriptado en presentaciones online, el	ASB

epistemológica para lograr los objetivos establecidos en el contexto educativo. (ACCCONV, ASA, L: 3-10).	cielo es el límite hay muchísimas y me gusta pues aprendo de lo que ellos saben y eso me permite evaluar lo amigable de la aplicación para sugerirla a otros estudiantes. (Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASB, L: 104-112)
<p>ASC ...pienso que la posibilidad de seguir incursionando en praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación, requiere un accionar frecuente, constante del docente para que sea una rutina profesional, es decir exigencia y demanda cotidiana aunada a un efectivo apoyo institucional para llevarla a cabo, esto podría estar venciendo temores y resistencias en la aplicación de nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente (ACCCONV, ASC, L: 44-52).</p> <p>...empecé a cuestionarme, ¿cómo lo hago? ¿Cómo involucrar a los docentes de los diferentes programas de la universidad? Hice uso de mi posición gerencial como jefe del departamento de Educación a Distancia, como miembro de la comisión de virtualización académica, como miembro del consejo académico, como coordinadora del proyecto TIC creado en esa fecha y el impulso que retomé como miembro activo del PEPE, posiciones que me permitieron movilizarme y actuar en los diferentes programas de la universidad, llámese formación docente a nivel de pregrado, postgrado y extensión. (Accionar en el conocimiento virtual, ACCCONV, ASC, L: 88-99).</p>	<p>Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría ASD</p>

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Accionar en el

Conocimiento Virtual

En el análisis cualitativo del fenómeno de estudio acerca de la praxis pedagógica virtual en el escenario del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, se observa una riqueza discursiva que emerge de los significados atribuidos por los actores sociales. Los fragmentos seleccionados develan una serie de patrones y dinámicas que permiten interpretar

la complementariedad en el discurso, especialmente en la subcategoría: Accionar en el conocimiento virtual. En este orden de ideas, la triangulación en la complementariedad de la información encuentra significancia en los términos praxis, acción pedagógica y virtualidad presentadas como forma interrelacionada en el contexto formativo, describiendo una acción consciente y reflexiva del facilitador basada en creencias, valores y posturas epistemológicas.

En este ejercicio comprensivo, se asocia un aspecto relacional teórico en el cual a praxis pedagógica virtual se percibe como un proceso dinámico que requiere la integración de habilidades digitales y pedagógicas para alcanzar los propósitos formativos del candidato a doctor. Los actores sociales destacan la necesidad de acciones concretas y significativas para fomentar el aprendizaje en entornos virtuales, destacando el rol del facilitador como mediador en estos espacios.

De forma similar, se interpreta complementariedad significativa en cuanto a la conformación de grupos para generar contenidos multimedia reflejando la practicidad y la adaptabilidad del docente en la utilización de herramientas digitales. Aquí, el accionar en el conocimiento virtual, implica el uso de aplicaciones tecnológicas, así como la reflexión sobre la accesibilidad y usabilidad de dichas herramientas. Este aspecto permite inducir que la capacidad del facilitador para el análisis crítico de las tecnologías, es válido al sugerir su uso a otros participantes, haciendo énfasis en el enfoque reflexivo y colaborativo del proceso formativo doctoral.

Vale decir que otro aspecto recurrente en los significados atribuidos a la subcategoría accionar en el conocimiento virtual, tiene que ver con la idea que la praxis pedagógica virtual debe ser un accionar constante y frecuente del facilitador, casi como una rutina profesional. Esta perspectiva, permite inducir que la integración de las prácticas virtuales en la formación doctoral requiere esfuerzo continuo, apoyo institucional, esfuerzo para vencer resistencias y temores hacia la innovación educativa. Así, se enfatiza la necesidad de desarrollar una cultura institucional que respalde y fomente el uso efectivo de la pedagogía virtual, integrándola como una parte esencial del desarrollo profesional docente.

En el mismo orden de ideas, la información recurrente triangulada para esta subcategoría: accionar en el conocimiento virtual, destaca la movilización del liderazgo y la

gestión estratégica en el contexto de la virtualización académica. En este sentir y hacer del actor social, se devela su posición gerencial y participación en diversas comisiones y proyectos para promover la praxis pedagógica virtual en todos los niveles de la formación del facilitador reflejando una comprensión profunda acerca de cómo las estructuras institucionales y los roles de liderazgo pueden influir en la adopción y expansión de la pedagogía virtual. Además, este accionar es visto como un medio para articular esfuerzos y promover la innovación educativa a través de la integración de tecnologías digitales.

Todos estos elementos, factores y condiciones, evidencian una complementariedad en el discurso recurrente de los actores sociales que refuerza la comprensión de la praxis pedagógica virtual como un proceso multifacético y dinámico. Los fragmentos discursivos seleccionados ilustran cómo los participantes adoptan prácticas virtuales, pero, además se involucran en un proceso reflexivo de adaptación y liderazgo. Este enfoque permite interpretar la praxis pedagógica virtual como una categoría que abarca tanto la implementación práctica de tecnologías como el desarrollo de una postura reflexiva y crítica sobre su uso, facilitando así una generación de conocimiento denso y teóricamente significativo. A continuación, la tabla 9.

Tabla 9

Categoría: Praxis pedagógica virtual. Subcategoría: capacitación del docente en el entorno virtual

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	Además de oportuna, mi práctica está fundamentada en las experiencias previas que he tenido como participante virtual (diplomado en docencia universitaria, diplomado en entornos virtuales ambos por medio de SEDUCLA y un postdoctorado UNEY) y mi curso como docente de Metodología de la Investigación en la UCLA. (CAPDOCEV, ASA, L: 8-14).	Considero que la estrategia de la cartelera informativa activa y cafetería virtual (propios de la plataforma Moodle) como espacios activos de encuentros de los candidatos a doctor son pertinentes para compartir información y socializar el conocimiento. Uso de mapas mentales e infografía, ambas creaciones digitales donde sugiero el uso de Canva y Genially, entre otros. (CAPDOCEV, ASB, L: 90-96); Igualmente, destaco que estas son las que mayormente utilizo al tener a Moodle como plataforma, para Classroom son prácticamente las mismas. Además, Padlet, Hypothesis son herramientas digitales para crear contenido. Adicional a ellos, los participantes han compartido	ASB

contenidos por TikTok y Spotify. Me gusta por novedosas, pero de poco uso. Las TIC son en este momento un mar de alternativas. Por otro lado, uso y recomiendo como apoyo a la creación de contenidos Perplexity que es una IA, gratuita aún. Utilizo las Tics, a lo largo del proceso de la praxis educativa. En la actualidad no concibo mi trabajo sin una computadora, internet y el mar de posibilidad que amplían el hacer del docente. Puedo decir que las utilizo de forma activa y continua. Puedo decir que dependemos de las TIC cuando de virtualidad se trata, es decir se establece una relación sine qua non. (CAPDOCEV, ASB, L: 126-141).

ASC De manera amplia, al reflexionar sobre los procesos de praxis pedagógica en ambientes virtuales que realizan los docentes de la UPEL/IPB ha sido mi norte al desarrollar propuestas de capacitación con miras a la apropiación del conocimiento que le permitan modificar su práctica educativa en ambientes virtuales, específicamente en aulas virtuales. (CAPDOCEV, ASC, L: 53-59); Reitero, bajo esas responsabilidades y compromiso, mi transitar heurístico, fue en incursionar en otra modalidad de estudio como es la modalidad virtual a través de los entornos virtuales de aprendizaje, específicamente con el uso de aulas virtuales y en ese proceso de virtualización de los aprendizajes surge la línea: Horizontes y Tendencias de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, adscrita al núcleo de investigación Gerardo Cedeño Fermín, la cual coordino y desde allí mi accionar en pro de prácticas pedagógicas virtuales. (CAPDOCEV, ASC, L: 103-134).

Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría

ASD

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría:

Capacitación del Docente en el Entorno Virtual

La situación que da luces en la comprensión de la complementariedad del discurso de los actores sociales respecto a la significancia otorgada a la subcategoría: capacitación del docente en el entorno virtual, refleja una variedad de experiencias, enfoques pedagógicos y herramientas utilizadas en la formación doctoral. De esta manera, en cuanto a la fundamentación en la experiencia personal y profesional, se destaca la importancia de las experiencias previas del facilitador en entornos virtuales como fundamento para su práctica actual. La referencia a diplomados en docencia universitaria y en entornos virtuales, así como un postdoctorado y la enseñanza de Metodología de la Investigación, evidencia una trayectoria formativa variada que contribuye a una praxis pedagógica fundamentada en la experiencia acumulada y capacitación continua. Este fragmento refuerza la idea que la capacitación del docente en entornos virtuales no se limita al conocimiento técnico, sino que involucra un proceso de aprendizaje reflexivo y apropiación del conocimiento a través de la práctica educativa.

En el mismo orden de ideas, se manifiesta la complementariedad en los trozos discursivos presentados por los actores sociales respecto a la diversidad de estrategias y herramientas digitales utilizadas en la formación doctoral. El uso de la cartelera informativa activa y la cafetería virtual como espacios para el intercambio de información y socialización del conocimiento en Moodle, así como la recomendación de herramientas creativas como Canva y Genially para mapas mentales e infografías, refleja una praxis pedagógica innovadora y dinámica. Esta diversidad en la utilización de herramientas digitales demuestra una adaptabilidad y flexibilidad del facilitador de los seminarios doctorales en cuanto a la integración de diversas tecnologías en su mediación, facilitando la colaboración y el aprendizaje activo entre los candidatos a doctor.

Vale la pena señalar que, una dependencia activa de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la praxis pedagógica virtual, en el referido de herramientas como Padlet, Hypothesis, TikTok, Spotify y la inteligencia artificial Perplexity, permite inducir

sobre el enfoque proactivo hacia la incorporación de tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el uso constante y continuo de estas herramientas digitales señala que, para los docentes, las TIC son indispensables en la virtualidad, estableciendo una relación *sine qua non* en el entorno educativo virtual. Esta dependencia refleja una evolución en las competencias digitales de los participantes y facilitadores, quienes buscan constantemente nuevas formas de mejorar sus desempeños en entornos virtuales.

En este sentido, la reflexión sobre los procesos de praxis pedagógica en ambientes virtuales realizada por los facilitadores de los seminarios doctorales en la UPEL-IPB se presenta como una guía estratégica para desarrollar propuestas de capacitación. Esta perspectiva da a entender el compromiso con la formación continua y la transformación pedagógica, proporcionando a los facilitadores las herramientas necesarias para modificar sus prácticas educativas en entornos virtuales. Este fragmento evidencia un esfuerzo institucional por fomentar la apropiación del conocimiento y la innovación educativa, promoviendo una pedagogía más adaptada a las necesidades de los entornos digitales.

Por su parte, no mencionado en esta complementariedad de las voces de los actores sociales respecto al liderazgo y la coordinación en la virtualización del aprendizaje, trasciende los entornos significativos que tienen que ver con el producto académico en la línea de investigación "Horizontes y Tendencias de los Entornos Virtuales de Aprendizaje," adscrita al núcleo de investigación Gerardo Cedeño Fermín, lo cual devela su implicación activa en la promoción de prácticas pedagógicas virtuales. Este rol de liderazgo implica un conocimiento profundo de los entornos virtuales de aprendizaje, así como el compromiso con el avance y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que optimicen el aprendizaje en ambientes virtuales.

En concreto se puede mencionar que, a través del proceso de triangulación de los significados atribuidos por los actores sociales en esta subcategoría: capacitación del docente en el entorno virtual, se observa una complementariedad en el discurso que enfatiza una realidad asimilada como proceso multidimensional que abarca desde la formación profesional continua hasta el liderazgo en la innovación educativa. Los fragmentos seleccionados reflejan un enfoque integrador que combina experiencia previa, uso diverso de herramientas digitales,

dependencia tecnológica, desarrollo de propuestas de capacitación y liderazgo académico, todos aspectos que refuerzan la idea que la praxis pedagógica virtual es un componente esencial en la formación del doctorado en educación. Esta praxis se concibe como un medio para transmitir conocimientos, en el proceso transformador que impulsa la innovación y la mejora continua en el contexto educativo virtual en el PIDE. A continuación, la tabla 10.

Tabla 10

Categoría: Formación del Doctor. Subcategoría: Modalidades Virtuales

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	El tercer término: virtual, representa el tipo de modalidad (semipresencial o 100 % virtual) seleccionada por el docente o la unidad educativa, en este caso por el PIDE y apoyado en los medios tecnológicos y estrategias digitales que complementan la calidad y efectividad de este proceso. (MODVIRT, ASA, L: 15-20); como docente bajo esta modalidad virtual, mis estrategias virtuales son y sigo aplicando como las llamadas Telefónica, por WhatsApp, videollamadas, Tutorías online, por correos electrónicos, asesorías virtuales individual por Google Meet por la naturaleza del curso, material digital, páginas o enlaces según las temáticas entre otros. (MODVIRT, ASA, L: 48-54); utilicé como recurso tecnológico Google meet para las videoconferencias y también por zoom (MODVIRT, ASA, L: 131-132; Cuando asesoro vía WhatsApp que es un trabajo una atención 100% individual, ha sido muy productiva esa estrategia, porque veo que cada participante cada doctorante tiene oportunidad de presentar todas sus inquietudes e interrogantes, situación que cuando se está en un ambiente de clase, en presencia online de toda la sección, no hay el tiempo suficiente para hablar con calma y centrarse con cada uno. (MODVIRT, ASA, L: 145-152)	Me gusta y creo son importante los encuentros asíncronos (video colgado en plataformas) y encuentros síncronos (Google Meet o Zoom) para que el participante tenga una imagen de la voz e imagen del docente para así irrumpir en la opacidad de la imagen docente. No es IA es un humano detrás de todos los procesos de enseñanza. (MODVIRT, ASB, L: 15-20); Esto tiene efecto en la motivación. El tener un grupo de WhatsApp, Telegram. Atender llamadas, correos personales baja la ansiedad. (MODVIRT, ASB, L: 20-22); En mi hacer utilizo la creación de carpetas de lecturas básicas y material complementario compartido desde Google drive o subidos como carpetas dentro de la plataforma Moodle. Esto es base para una bien fundamentada y especializada revisión de contenidos base de toda formación. Además, compartir videos de YouTube que son fuente en casos de extraordinarios contenidos en voz e imagen de expertos de talla mundial. (MODVIRT, ASB, L: 67-75).	ASB
ASC	Este actor social (ASC) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	ASD

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Modalidades virtuales

La interpretación respecto a la complementariedad develada en los significados otorgados por los actores sociales a la categoría: formación del doctor, específicamente en la subcategoría recurrente: modalidades virtuales, amplía la gama de estrategias y herramientas utilizadas en la praxis pedagógica virtual del doctorado. Así, el dominio del discurso basado en los fragmentos informativos seleccionados, connotan la flexibilidad y adaptabilidad en la modalidad virtual en los seminarios administrados por los facilitadores del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE).

Esta flexibilidad se sustenta en medios tecnológicos y estrategias digitales que mejoran la calidad y efectividad del proceso formativo, en los requerimientos de la adaptabilidad a las necesidades tanto institucionales como individuales, permitiendo a los facilitadores y participantes, elegir la modalidad que mejor se alinee con sus intencionalidades formativas y capacidades tecnológicas. Con ello, se valora la autonomía y personalización del aprendizaje.

De forma similar, la complementariedad significativa que se interpreta en los significados recurrentes en la subcategoría: modalidades virtuales, devienen en un ámbito trascendente que activan la diversificación de estrategias de comunicación y tutoría que los facilitadores emplean bajo la modalidad virtual. Desde llamadas telefónicas, WhatsApp, videollamadas, tutorías online por correos electrónicos, hasta asesorías virtuales individuales por Google Meet, a partir de lo cual se evidencia un enfoque múltiple para garantizar la accesibilidad y personalización de la interacción educativa.

De hecho, esta diversidad en la puesta en práctica interactiva y dinámica de las estrategias de comunicación permite atender de manera más personalizada las necesidades de los doctorandos, ofreciéndole así oportunidades para expresar sus dudas e inquietudes de forma directa y eficaz. Además, la preferencia por la asesoría individual en plataformas como WhatsApp destaca la importancia de la atención personalizada, la cual parece más productiva y adecuada para un entorno de aprendizaje donde se valora la interacción detallada y cuidadosa con cada participante, sobre todo a la hora de la revisión de la parte escritural en el proyecto investigativo.

Vale decir el interés que se menciona al resaltar los encuentros síncronos (Google Meet o Zoom) y asíncronos (videos colgados en plataformas) para mejorar la experiencia de aprendizaje. Estos encuentros permiten a los participantes tener una percepción más humana del docente, irrumpiendo en la opacidad de la imagen docente y contrarrestando la despersonalización potencial de las modalidades virtuales. La afirmación que se describe de manera significativa sobre el hecho que no es exclusivamente una modalidad virtual centrada en la inteligencia artificial puesto que se interacciona con un ser humano detrás de todos los procesos de enseñanza, lo que da cabida a comprender que la formación doctoral requiere un proceso de humanización para adentrarse en la formación combinada con el entorno virtual, fomentando un sentimiento de conexión y autenticidad que puede aumentar la motivación de los participantes. Este enfoque humanizante es esencial para mantener el compromiso y la participación activa en la educación virtual.

En términos de lo referido en cuanto a la creación de grupos de WhatsApp o Telegram, como ámbito estratégico de la modalidad virtual, se resalta el enfoque de la atención personalizada mediante llamadas y correos electrónicos, apuntando a la identificación de una estrategia deliberada para reducir la ansiedad de los participantes y mantener su motivación. Estos medios de comunicación informal y directa, facilitan un canal de apoyo constante en la accesibilidad del conocimiento compartido que va proporcionando la efectividad en la formación de los doctorandos en un espacio donde se sientan acompañados y escuchados. Esta estrategia se alinea con el objetivo de crear un ambiente virtual de apoyo, donde se minimicen las barreras emocionales que podrían dificultar el proceso de aprendizaje.

Por su parte, lo que tiene que ver con el uso de plataformas como Google Drive para compartir lecturas básicas y material complementario, así como la utilidad de Moodle y la incorporación de videos de YouTube de expertos de talla mundial, demuestra un esfuerzo por enriquecer el contenido académico ofrecido en la modalidad virtual. Esta estrategia busca proporcionar materiales accesibles, al asegurar que los participantes tengan acceso a recursos de alta calidad que fundamenten una revisión bien informada y especializada de los contenidos disciplinares y argumentativos. La incorporación de diversos recursos digitales también refleja

una apertura hacia metodologías de aprendizaje más dinámicas e interactivas, que pueden contribuir a una experiencia educativa más completa y significativa.

En síntesis, la triangulación y complementariedad discursiva acerca de la categoría: modalidades virtuales, reflejan una praxis pedagógica virtual que se caracteriza por su adaptabilidad, diversificación de estrategias, humanización del proceso educativo, reducción de la ansiedad, y enriquecimiento del contenido académico. En conjunto, estas prácticas apuntan a la interpretación recurrente en el escenario integral de las diversas herramientas y enfoques para optimizar la experiencia formativa en un entorno virtual, particularmente en el contexto del doctorado en educación PIDE, donde se evidencia un enfoque holístico que abarca la dimensión tecnológica y metodológica, al considerar de igual modo, los aspectos emocionales y motivacionales de los participantes, creando así un ambiente de aprendizaje más inclusivo, dinámico y efectivo. A continuación, la tabla 11.

Tabla 11

Categoría: Formación del Doctor. Subcategoría: Autoformación Continua

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	La virtualidad en educación en todos sus niveles tiene una plataforma que constantemente se está actualizando y ofreciendo nuevas estrategias de apoyo docente, así como alternativas de Inteligencia Artificial (IA) que hay que conocer. Por ello, intento una práctica ganada a la formación y autoformación continua. (AUTOFOR, ASA, L: 33-38).	Dentro del doctorado es una alternativa válida con todo un soporte más allá de la pedagogía, pues quien cursa un doctorado es un adulto con todas sus implicaciones de las que ya hablé anteriormente cuando mencioné la horizontalidad y participación como principios fundantes de la educación andragógica. (AUTOFOR, ASB, L: 52-57).	ASB
ASC	Este actor social (ASC) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	ASD

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Autoformación Continua

La interpretación en la triangulación de los fragmentos informativos de los actores sociales considerados en el marco de la categoría: formación del doctor, específicamente en la subcategoría: autoformación continua, es representativa de la actualización continua en el uso de tecnologías y estrategias digitales, según el énfasis otorgado a la necesidad que los

facilitadores participen en un proceso de formación y autoformación continua debido a la constante evolución de las plataformas virtuales aplicables a la formación doctoral en cuanto a la incorporación de nuevas estrategias de apoyo docente, incluidas las alternativas de Inteligencia Artificial (IA). Este trozo discursivo que de manera recurrente se develó en las voces de los actores sociales, refleja un reconocimiento de la naturaleza dinámica del entorno virtual y la exigencia de actualización, capacitación y flexibilización de la praxis pedagógica virtual en términos de ajustes requeridos en las innovaciones tecnológicas y pedagógicas. La autoformación continua se presenta aquí como una necesidad, u compromiso ético y profesional del docente para mejorar sus prácticas educativas y adaptarse a las demandas emergentes de la formación en la virtualidad.

En los mismos términos de complementariedad significativa, se destaca esta subcategoría al interpretarse en el escenario del doctorado PIDE, con la autoformación continua como alternativa válida y necesaria, dado que los participantes del programa son adultos que requieren un enfoque formativo que respete sus necesidades y características únicas. Este enfoque andragógico se basa en principios de horizontalidad y participación, subrayando que los doctorandos no son sólo receptores de conocimiento, sino actores activos en la construcción desconocimiento doctoral de alto nivel y calidad, lo que significa que la condicionalidad de la autoformación continua, se alinea con estos principios, ya que promueve una participación autónoma y responsable en el propio desarrollo académico y profesional del doctorando.

En el mismo orden de ideas, se significa la complementariedad del autoaprendizaje con la pedagogía virtual, dada la información recurrente para atribuir valor fundamental a la autoformación continua bajo los enfoques pedagógicos aplicados en la educación virtual. Mientras que las plataformas digitales proporcionan el entorno y las herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje, la actitud proactiva del facilitador hacia la promoción del autoaprendizaje, asegura que este proceso sea significativo y esté apuntalado respecto a las necesidades cambiantes del campo educativo. Esto indica que la autoformación no es un elemento aislado, sino un componente integral de la praxis pedagógica virtual, que permite a

los facilitadores, mantenerse relevantes en sus conocimientos, n a fin de mejorar continuamente la calidad de la educación que imparten.

En resumen, se puede entender desde la complementariedad en el discurso sobre autoformación continua dentro del contexto de la formación doctoral en entornos virtuales, la fortaleza en las ideas que otorgan interés hacia una actitud de aprendizaje permanente por parte de los facilitadores y los propios participantes. La autoformación continua emerge como un pilar fundamental para la praxis pedagógica en la formación virtual, promoviendo un enfoque proactivo y adaptable que permite a todos los actores del hecho formativo doctoral, mejorar sus habilidades y conocimientos en un entorno tecnológico en constante evolución.

Además, el enfoque andragógico aplicado en la formación doctoral reconoce a los participantes como adultos autónomos que buscan expandir su conocimiento de manera activa y autogestionada. La combinación de la autoformación con una pedagogía orientada hacia la colaboración y la horizontalidad asegura un entorno formativo tecnológicamente actualizado, pedagógicamente inclusivo y responsivo a las necesidades del estudiante adulto. En síntesis, todos estos elementos, factores y circunstancias en una mirada de conjunto, activan nuevas realidades trascendentales hacia el horizonte del éxito de la formación doctoral en un entorno virtual que augura el reconocimiento por parte de los facilitadores de los distintos seminarios doctorales, la ampliación de sus capacidades para integrar la autoformación continua con prácticas pedagógicas efectivas, asegurando así una educación de alta calidad que responde tanto a las demandas tecnológicas como a las necesidades educativas de los doctorandos. A continuación, la tabla 12.

Tabla 12

Categoría: Formación del doctor. Subcategoría: Prospectivas hacia la calidad

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	Este actor social (ASA) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	...es conveniente tener cursos permanentes para capacitar en el uso de las diferentes plataformas, particularmente la que se utiliza en la institución que en muchos casos es Moodle. Igualmente, actualizaciones en el uso de aplicaciones para crear diferentes contenidos, usos de las IA y disponer	ASB

ASC	Considero que debemos estar en plena sintonía con el uso apropiado de las tecnologías como recursos didácticos al servicio del curriculum y a las necesidades, intereses y características de los estudiantes, por lo que debemos atender de manera simultáneamente lo disciplinar y lo tecnológico. (PROSPCA, ASC; L: 60-65).	igualmente antiplagio en versiones completas. Sin olvidar la logística básica, internet, computadora y/o teléfono inteligente. Dispositivos actualizados. (PROSPCA, ASB; L: 157-165).	ASD
		Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Prospectivas Hacia la Calidad

En términos de la interpretación que devienen respecto a la triangulación de la información aportada por los actores sociales a la categoría: formación del doctor, en cuanto a la subcategoría recurrente: prospectivas hacia la calidad, se significan diversos escenarios que destacan entre otros, los requerimientos de una preparación continua y adaptativa en el uso de tecnologías y plataformas digitales para mejorar la calidad del proceso formativo en entornos virtuales del PIDE. En este orden de ideas, el énfasis concedido al hecho de poder ofrecer cursos permanentes de capacitación en el uso de diversas plataformas digitales, especialmente aquellas utilizadas en la institución, como Moodle, connota la importancia en este tipo de escenarios.

Lo anteriormente descrito, se complementa con la necesidad de actualizaciones regulares en el uso de aplicaciones para la creación de diferentes tipos de contenido educativo, así como el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) y la disponibilidad de software antiplagio en versiones completas. De la misma manera se activa el refuerzo razonado en el pensar y hacer de los facilitadores en el hecho de contar con una logística básica adecuada, como tener acceso a internet, computadoras, o teléfonos inteligentes actualizados. Este enfoque destaca una visión prospectiva hacia la calidad que reconoce que la infraestructura tecnológica y la actualización continúa como esenciales para garantizar un entorno de aprendizaje virtual efectivo y de alta calidad.

En este mismo ejercicio prospectivo de la calidad se hace evidente la complementariedad en el perfil de necesidades de integración de tecnologías educativas para lograr una formación de calidad en el entorno virtual, lo cual es fundamental al estar en sintonía con el uso adecuado de las tecnologías como recursos didácticos. Estas herramientas, son importantes frente a la condición de servicio del currículo alineado con las necesidades, intereses y características de los estudiantes. Por lo tanto, es un requerimiento que los facilitadores deben atender en el eje disciplinar como en el escenario tecnológico de manera simultánea. Esta perspectiva, sugiere una integración holística donde las tecnologías no se consideran como un fin en sí mismas, sino como medios para enriquecer la experiencia educativa y adaptarse mejor al perfil de los estudiantes.

De hecho, la complementariedad y coherencia en el discurso recurrente de los actores sociales resaltan que la calidad en la formación del doctorado en entornos virtuales que depende de un enfoque dual: capacitación técnica continua y actualizada para manejar de manera competente las plataformas digitales y las herramientas tecnológicas disponibles y la adaptación pedagógica de estas herramientas alineadas con las necesidades educativas específicas, asegurando que se usen de manera efectiva en apoyo del currículo y en beneficio de los estudiantes. Así, en el discurso se coincide que la calidad de la formación en entornos virtuales se sustenta en una combinación de habilidades técnicas actualizadas y una sólida comprensión pedagógica. Los facilitadores deben estar capacitados en el uso de tecnologías y herramientas digitales, a fin de saber las integrar al contexto formativo doctoral, siempre buscando mejorar la experiencia de aprendizaje y responder a las necesidades específicas de los doctorandos.

En resumen, la prospectiva hacia la calidad en la formación del doctor en el contexto de la praxis pedagógica virtual en el PIDE, se centra en una estrategia integral que abarca tanto la actualización continua en competencias tecnológicas como la adaptación pedagógica de estas tecnologías. Esto implica un compromiso por parte de la institución y los propios facilitadores de mantenerse actualizados en el uso de las herramientas y plataformas digitales, al tiempo que se asegure que estas tecnologías se utilicen de manera significativa y efectiva en el proceso educativo. Este enfoque integrado garantiza que la educación virtual sea tecnológicamente

competente, y pedagógicamente relevante, respondiendo a las demandas contemporáneas de una educación de calidad que es flexible, adaptativa y centrada en el doctorando. A continuación, la tabla 13.

Tabla 13

Categoría: Elementos del PIDE. Subcategoría: Retos de la Modalidad Virtual

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	...Esa transición no fue sencilla, no contábamos con la plataforma, no existía el personal suficiente como tampoco capacitado ni motivado para trabajar la modalidad virtual 100% y tampoco se podía orientar a todos. (REMOV, ASA, L: 34-38).	Este actor social (ASB) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	ASB
ASC	Este actor social (ASC) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	Cuando digo que soy migrante, porque nos hemos encontrado por supuesto que lo más reciente incluso por comodidad dar las clases por WhatsApp, pero el estar en el doctorado, te empieza también a vincular un reto al docente en cuanto al uso de las plataformas virtuales, en las aulas virtuales, pero también todo aquel recurso que proporciona la tecnología para poder establecer un contacto con el doctorante. (REMOV, ASD, L: 24-31); Más que dar un significado, yo optaría por decir, darle importancia y por supuesto, el espacio y la necesaria utilidad, que permite a la virtualidad como una herramienta para el desarrollo de la praxis pedagógica. Es una herramienta que va a permitir, en este caso la experiencia en el doctorado poder saltar, eliminar barreras, ante digamos situaciones que en nuestro caso también podrían ser excusas, el no poder tener la posibilidad de formarse el doctorante o cumplir con cierta actividad. (REMOV, ASD, L: 32-41); Pero no es menos cierto que también las grandes universidades de mayor prestigio del planeta han puesto también condiciones y limitantes a la virtualidad en su totalidad, y en todo caso, sería como un mecanismo, una herramienta, un procedimiento para poder procesar ese hecho educativo. (REMOV, ASD, L: 92-97).	ASD

Fuente: la Autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Retos de la Modalidad Virtual

En el análisis cualitativo de la categoría: elementos del PIDE, particularmente en la subcategoría: retos de la modalidad virtual, se develaron los significados atribuidos por los actores sociales dentro de los cuales se destacan varios desafíos asociados con la implementación y desarrollo de la praxis pedagógica en un entorno virtual, especialmente en el contexto de la formación doctoral. De allí que, al confluir en la interpretación de la complementariedad en el discurso basada en los fragmentos seleccionados, se destaca que los desafíos iniciales en la implementación de la modalidad virtual representaron una manifestación evidente de las dificultades experimentadas en la transición hacia esta modalidad, sobre todo en el aspecto de la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la escasez de personal capacitado motivado, y la falta de recursos para orientar adecuadamente a todos los involucrados. Este contexto inicial reflejó un desafío significativo en esa adopción, señalando una falta de preparación institucional y del talento humano necesario para apoyar plenamente un entorno de aprendizaje 100% virtual. Esta situación hace ver los requerimientos de una planificación estratégica y de desarrollo de capacidades que aborde estos vacíos iniciales para facilitar una transición más fluida hacia la educación virtual.

Asimismo, el segundo fragmento introduce la noción que los docentes se ven enfrentados a un reto personal y profesional al adaptarse al uso de plataformas virtuales y otras tecnologías. El término migrante, es utilizado metafóricamente para describir la experiencia de los docentes que, por comodidad o necesidad, comenzaron a utilizar herramientas más accesibles como WhatsApp, pero que, al integrarse al doctorado, deben enfrentarse al desafío de dominar las aulas virtuales y otros recursos tecnológicos avanzados. Este fragmento resalta el reto continuo de la adaptación tecnológica para los educadores, quienes deben navegar entre herramientas básicas y más complejas para mantener la calidad de la enseñanza en el PIDE al establecer un contacto efectivo con los doctorantes.

En cuanto al reconocimiento de la virtualidad como herramienta potencial, a lo que hace referencia el tercer fragmento de la información, sugiere que, más allá de los desafíos, la

virtualidad debe ser reconocida como una herramienta valiosa para el desarrollo de la praxis pedagógica. Se presenta la virtualidad, no sólo como una alternativa de emergencia, sino como un recurso estratégico que permite superar barreras y limitaciones que de otro modo, impedirían la formación de los doctorantes o el cumplimiento de actividades educativas. Este punto de vista enfatiza el potencial de la virtualidad para innovar y facilitar procesos educativos, aunque reconoce que este potencial, solo se materializa cuando se le da la importancia y el espacio requerido para su efectividad.

De forma similar, se interpreta las limitaciones institucionales y condiciones en la educación virtual señaladas en el cuarto fragmento de la información que especifica que, aunque muchas universidades de prestigio han adoptado modalidades virtuales, también han impuesto condiciones y limitaciones significativas a su implementación total. Esta observación permite inducir el interés significativo acerca de un equilibrio entre el uso de tecnologías educativas avanzadas y la preservación de la calidad educativa. Reconoce que, aunque la virtualidad ofrece numerosas ventajas, también existen desafíos en garantizar que el aprendizaje en línea mantenga los estándares de calidad exigidos por instituciones académicas de alto nivel.

De hecho, la complementariedad y coherencia en el discurso develado al triangular los fragmentos discursivos seleccionados develan los diversos retos de la modalidad virtual desde múltiples perspectivas. En efecto, los desafíos que tienen que ver con su implementación en términos de contar con la infraestructura adecuada y la preparación institucional pertinente, representa retos en la adaptación docente al uso de tecnologías educativas, potencial innovador de la virtualidad como herramienta educativa, condiciones y limitaciones institucionales para asegurar la calidad de la educación. Cada uno de estos aspectos, proporciona una visión integral de los desafíos que enfrenta la modalidad virtual en la formación doctoral. Se destaca la necesidad de superar obstáculos iniciales, adaptarse continuamente a nuevas tecnologías, y aprovechar las oportunidades que ofrece la virtualidad, siempre bajo la premisa de mantener altos estándares educativos.

Por lo tanto, en el proceso de triangulación, se observa que los retos de la modalidad virtual en el contexto de la formación doctoral no sólo involucran superar barreras tecnológicas

y logísticas, sino también desarrollar competencias digitales entre los docentes, reconocer y utilizar eficazmente las herramientas virtuales, y mantener un equilibrio entre la innovación tecnológica y la calidad educativa. La complementariedad en el discurso sugiere una estrategia multifacética que aborde tanto los desafíos como las oportunidades inherentes a la modalidad virtual, con un enfoque claro en la mejora continua y en el aseguramiento de la calidad de la experiencia educativa para los doctorantes. A continuación, la tabla 14.

Tabla 14

Categoría: Elementos del PIDE. Subcategoría: Requerimientos de Recursos para la Calidad Formativa

Actor social	Descripciones	Descripciones	Actor social
ASA	Tenemos la necesidad en el PIDE y postgrado de la UPEL de recursos económicos para implementar una plataforma más actualizada con un equipo interdisciplinario más eficiente que permita dar respuestas inmediatas a los participantes del Doctorado, realizar el mantenimiento y monitoreo permanente y contribuir con la calidad de la praxis pedagógica virtual. (RERECE, ASA, L: 137-144).	Para estos tiempos donde tenemos y no tenemos combustible, para que los participantes de otros países puedan concluir sus estudios, es una maravillosa alternativa. Con su otra cara, que son los prolongados cortes de electricidad y mala conectividad. Aun con estas últimas limitantes sigue siendo una opción la formación en el PIDE. Esto lo digo pues tenemos años en esta situación y de una u otra forma ideamos estrategias para una gestión contingencial de los horarios (RERECE, ASB, L: 42-51).	ASB
ASC	Por cuanto se vislumbra en dicho programa internalización en el uso de plataformas educativas, como es el uso de la plataforma Moodle de la UPEL, dando paso a una resignificación de práctica educativa que para muchos docentes significó un reto, debido a la poca familiarización con dicha plataforma que, a su vez, sumaba obstáculos de carencias de equipo, falta de una buena conexión para el desarrollo de su quehacer educativo virtual. (RERECE, ASC, L: 23-31); me invita a reflexionar, el ¿por qué? de tal situación, realizando los remediales ha dado lugar, todo ello en pro de la excelencia en estos entornos de aprendizaje. Sigo renovando mi praxis pedagógica virtual, incorporando diferentes estilos de aulas virtuales, que van de	Este actor social (ASD) no se pronunció sobre el significado en esta subcategoría	ASD

diseños lineales, iconográficos y hasta aulas metafóricas como es la oficina virtual de postgrado, con el fiel propósito de seguir creando experiencias de aprendizaje significativas, que promuevan el desarrollo de habilidades críticas como es la autogestión del aprendizaje y bajo la dinámica interactiva propia y necesaria en esta modalidad de estudio. (RERECE, ASC, L: 173-185).

Fuente: La autora (2024)

Interpretación en la Complementariedad de la Subcategoría: Requerimientos de Recursos para la Calidad Formativa

En el análisis cualitativo de los elementos del PIDE, respecto a la triangulación de los significados otorgado por los actores sociales en la subcategoría: requerimiento de recursos para la calidad educativa, se destacan una serie de desafíos que afectan la calidad y efectividad de la praxis pedagógica virtual. Los fragmentos discursivos seleccionados permiten identificar diversos obstáculos y necesidades que se entrelazan, revelando una complementariedad en el discurso que proporciona una visión integral de la situación.

En este orden de ideas, la necesidad de recursos económicos y mejora de infraestructura, permite inducir que los participantes del PIDE en la UPEL-IPC, identifican la urgencia de contar con recursos económicos suficientes para implementar una plataforma educativa más actualizada. Esto incluye la creación de un equipo interdisciplinario más eficiente que pueda ofrecer respuestas inmediatas a los doctorandos, así como realizar el mantenimiento y monitoreo permanente de la plataforma. La carencia de estos recursos y equipos adecuados afecta directamente la calidad de la praxis pedagógica virtual, limitando la capacidad de respuesta y adaptación de los programas educativos a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

En términos de los retos logísticos y estratégicos ante limitaciones externas, representa otro aspecto destacado por los actores sociales, en cuanto a la distinción de la gestión de los recursos limitados debido a factores externos, como la escasez de combustible, los cortes prolongados de electricidad y la mala conectividad. A pesar de estas restricciones, la modalidad

virtual sigue siendo considerada una opción viable para la formación en el PIDE, especialmente para estudiantes internacionales que enfrentan dificultades adicionales. Sin embargo, esta situación exige una gestión estratégica de horarios y la implementación de estrategias contingenciales para minimizar el impacto de estas limitaciones. Este punto refleja la resiliencia y la capacidad adaptativa de los docentes y participantes, quienes buscan continuamente soluciones para mantener la continuidad educativa en medio de condiciones adversas.

De la misma manera, el aspecto inherente a la internalización y familiarización con plataformas educativas con el uso de la plataforma Moodle, constituye una herramienta principal de enseñanza en el PIDE, lo cual es presentado como un desafío significativo para muchos facilitadores debido a su poca familiarización con la misma y a las dificultades adicionales derivadas de la falta de equipos adecuados y conexiones de red confiables. Este reto proyecta los requerimientos de una mayor capacitación y adaptación tecnológica entre los facilitadores docentes para activar la transición efectiva hacia una práctica formativa del futuro doctor resignificada que se adapte a las demandas de un entorno virtual. La internalización de estas plataformas es vista como un desafío técnico, y en conformidad con las oportunidades que esta misma realidad ofrece en el sentido de innovación y práctica de mejores escenarios en línea.

En términos de la innovación y renovación continua en la praxis pedagógica virtual, los participantes reflexionan sobre la necesidad de renovar continuamente este contexto a través de la creación de experiencias de aprendizaje significativas. Esto incluye la incorporación de diversos estilos de aulas virtuales, que van desde diseños lineales e iconográficos hasta aulas metafóricas, como la oficina virtual de postgrado. Estas innovaciones tienen el propósito de fomentar el desarrollo de habilidades críticas como la autogestión del aprendizaje, al tiempo que promueven una dinámica interactiva necesaria para esta modalidad de estudio. Este enfoque innovador sugiere una progresiva adaptación y mejora de las prácticas pedagógicas para mantener la relevancia y efectividad de la enseñanza en un entorno virtual.

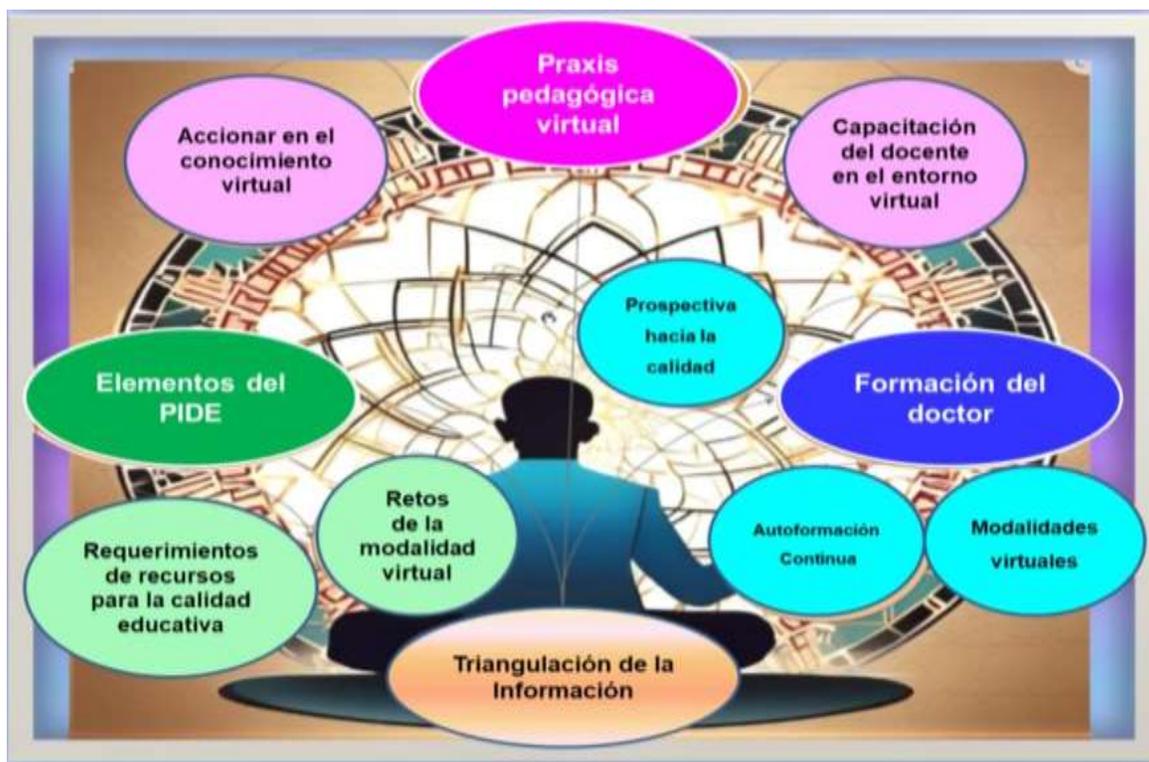
Por lo tanto, los fragmentos seleccionados develan una narrativa coherente y complementaria que refleja la interacción entre diversos desafíos y necesidades en la modalidad virtual del PIDE. Desde la necesidad de recursos financieros y mejoras tecnológicas,

pasando por la gestión de limitaciones logísticas, hasta la familiarización con plataformas educativas y la innovación continua en la pedagogía virtual, cada uno de estos aspectos proporciona una visión multifacética de los retos y oportunidades que enfrenta el programa de doctorado en su esfuerzo por mantener la calidad educativa en un entorno virtual.

En este ejercicio del proceso de triangulación de la información, se evidencia que los retos a la calidad educativa no se limitan a obstáculos técnicos o económicos, sino que también abarcan aspectos pedagógicos y estratégicos que requieren una adaptación continua y una respuesta proactiva por parte de los facilitadores de los distintos seminarios doctorales en la administración y formación en el PIDE. A continuación, se muestra en la figura 14, los significados recurrentes develados en las subcategorías en cada una de las categorías: Praxis pedagógica virtual, Formación del doctor y Elementos del PIDE.

Figura 14.

Triangulación de la información



Fuente: La autora (2024)

Tal como se observa en la figura 14, el resumen compositivo encontrado en la complementariedad de la información aportada por los actores sociales, se despliega de manera integral en la categoría: praxis pedagógica, a partir de la recurrencia en los trozos del discurso que dominó sobre la significación aportada en términos de la capacitación del docente en el entorno habitual y el accionar en el conocimiento virtual. De la misma manera, el reporte recurrente en la significancia de la categoría: formación del doctor, fue manifestada a través de las subcategorías: prospectiva hacia la calidad, auto formación continua y modalidades virtuales. De forma similar, se reconoció la situación holística de la triangulación de la información respecto a la categoría: elementos del PIDE, a través de los significados manifestados en la subcategoría: reto de la modalidad virtual y requerimientos de recursos para la calidad educativa.

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

La praxis pedagógica virtual en la formación doctoral representa un espacio de innovación-reflexión-cambios, donde la tecnología y el conocimiento se integran para confluir en el holismo formativo del candidato a doctor.

Soraya Parada

Praxis Pedagógica Virtual en la Formación del Doctor del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL

En este Momento V del estudio se focaliza la construcción exigida en su máximo nivel de la tesis doctoral, en correspondencia con la generación de un conocimiento profundo que trascienda los límites del saber convencional y contribuya de manera significativa al campo de la educación. En el caso de la presente aproximación teórica sobre: Praxis pedagógica virtual en la formación del doctor del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL, se ofrece un aporte sustancial al entendimiento y mejoramiento de las prácticas pedagógicas en entornos virtuales, específicamente en la formación de doctores en educación. Este estudio interpretó las dinámicas y desafíos inherentes a la educación virtual en niveles avanzados de la formación de los candidatos a Doctor en Educación, proporcionando un fundamento específico para ahondar en los escenarios de la potenciación de la praxis pedagógica virtual, promoviendo una educación transformadora, innovadora y adaptable a los retos contemporáneos del ámbito académico.

Puerta de Entrada

En el contexto del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) de la UCLA-UNEXPO-UPEL, la praxis pedagógica virtual emerge como un concepto fundamental que abarca la formación del candidato a doctor, su auto-aprendizaje y los esquemas singulares que atraen su participación en los distintos grupos de discusión, dado su motivación e incentivos que atraen en los nuevos perfiles de conformarse como investigadores independientes dentro de los entornos digitales. La virtualidad, como medio de formación doctoral, se articula con el desafío de integrar coherentemente los múltiples que promueven el sentir, pensar y hacer sobre escenarios transformadores de un aprendizaje significativo y vivificador en las acciones académicas que transcurren en la realidad de los acompañamientos pedagógicos y tutoriales de los doctorandos, al impactar el devenir de nuevas circunstancias, tanto a nivel personal del conocimiento disciplinar en su desarrollo como investigadores.

Vale decir que, la transición hacia la modalidad virtual ha representado en el PIDE como un proceso complejo y lleno de retos. No se contaba inicialmente con los recursos adecuados, ni con personal suficientemente capacitado y motivado para abordar esta nueva forma de enseñanza en su totalidad. De hecho, frente a los problemas como la conectividad deficiente, dificultades técnicas y operativas de las plataformas, y la falta de recursos tecnológicos y logísticos adecuados, han sido barreras constantes que han requerido soluciones creativas y adaptaciones por parte de los facilitadores y los participantes.

A pesar de estos desafíos, la modalidad virtual ofrece una plataforma en constante evolución, que va creciendo en el conocer de cada experiencia, donde no solamente se avanza en el manejo efectivo de las nuevas herramientas tecnológicas y alternativas de inteligencia artificial (IA), sino que también se fomenta la autoformación continua y la adaptación a las innovaciones pedagógicas en la virtualidad del conocimiento. En este sentido, el uso de tecnologías como Moodle, Google Classroom, WhatsApp, y otras herramientas digitales emergentes, se han convertido en pilares para facilitar el aprendizaje colaborativo, la creación de contenidos audiovisuales y la generación de un entorno educativo dinámico y participativo.

Además, la integración de prácticas interdisciplinarias, el uso de estrategias innovadoras de enseñanza como la creación de contenidos multimedia y la utilización de espacios de

interacción como foros y cafeterías virtuales, han sido esenciales para promover una experiencia de aprendizaje más rica, que responde a las necesidades y características de los doctorandos. Estas estrategias han demostrado ser eficaces en reducir el estrés y la ansiedad, al tiempo que fomentan un ambiente de aprendizaje motivador y cercano, que permite la expresión libre de ideas y el desarrollo reflexivo en las nuevas realidades digitales que han de manejar con mayor efectividad y aproximación a la calidad educativa por parte de los participantes.

En este ejercicio de la construcción del conocimiento en el entorno virtual, se edifica el hacer constante que da pasos significativos hacia la precisión de enfoques reflexivos, innovadores y creativos, dado el reconocimiento de ciertas fortalezas epistemológicas que superan el reconocimiento de las limitaciones y los desafíos actuales pero que también visualizan las inmensas posibilidades que la tecnología ofrece. A medida que avanzamos en esta modalidad, se vuelve esencial continuar mejorando nuestras prácticas, enriquecer las plataformas educativas y promover una cultura de mejora continua y autoformación que prepare a los futuros doctores para superar dificultades al asumir estos desafíos actuales, además de replantearse nuevas condiciones en las experiencias que avizoran el futuro de la educación.

Así, esta puerta de entrada, al cristal edificante del conocimiento profundo se agudiza con las nuevas miradas integrales y de carácter holístico hacia el hacer significativo que trastoca las bases de la formación doctoral al extender una invitación a reflexionar sobre cómo la praxis pedagógica virtual puede convertirse en un motor de cambio social y educativo, guiado por una pedagogía comprometida con la excelencia, un acompañamiento pedagógico innovador, equitativo y de calidad en la formación doctoral.

Fundamentos Epistémicos para la Transformación Educativa en la Era Digital

Este apartado refleja la intención de construir un conocimiento profundo que sirva como base teórica para interpretar y comprender la práctica pedagógica en entornos virtuales, alineándose con los objetivos del doctorado en educación del PIDE. De este modo, en la construcción del conocimiento generado en el contexto del doctorado en educación del

programa interinstitucional (PIDE), la virtualidad se presenta como una herramienta crucial para el desarrollo de la praxis pedagógica. La educación virtual ofrece una plataforma para superar barreras tradicionales, permitiendo que los doctorandos accedan a formación y cumplan con actividades académicas a pesar de las limitaciones físicas o geográficas. Esta flexibilidad permite que la educación continúe sin interrupciones significativas, como se evidenció durante la pandemia, cuando la virtualidad asumió un papel protagónico, llevando la enseñanza a un entorno completamente digital.

Sin embargo, es fundamental reconocer que, aunque la virtualidad facilita el aprendizaje, la educación sigue siendo un fenómeno profundamente humano. La tecnología, hasta ahora, no ha podido reemplazar completamente la presencia física del facilitador ni de los participantes en un espacio compartido, donde el contacto cercano enriquece el proceso formativo. Por ello, la implementación de la virtualidad en el doctorado se realiza con precaución y cautela, conscientes que no todo el aprendizaje puede trasladarse al ámbito digital sin perder aspectos esenciales de la interacción educativa.

En este sentido, el esfuerzo del doctorado en educación del PIDE por incorporar aulas virtuales y otros recursos tecnológicos busca complementar y no sustituir la experiencia educativa tradicional. A nivel mundial, muchas universidades han adoptado modelos de enseñanza 100% virtuales, pero es crucial mantener un equilibrio que permita aprovechar lo mejor de ambos mundos: la flexibilidad de la virtualidad y el valor insustituible de la interacción humana directa. Esta dualidad en la estrategia de enseñanza refleja una tendencia global y el compromiso del doctorado por adaptarse a las necesidades actuales, sin perder de vista la esencia formativa del encuentro humano en la educación.

Tal como lo señalan Morrison y Ruiz (2020) se identifican elementos significativos que sirven como argumento frente a los requerimientos de encontrar un equilibrio entre la flexibilidad de la virtualidad y el carácter humano sensible en la formación de los candidatos a doctores. Tal es el caso de los desafíos asociados a la colaboración virtual, como los equipos virtuales conformados en la realidad cooperativa y socializadora del conocimiento, además de la distancia geográfica, temporal, percibida, la configuración de equipos dispersos y la diversidad de talentos que se suman a la configuración de respuestas de calidad en los trabajos

académicos. Tales desafíos pudieran impactar la eficiencia del trabajo en equipo, o quizás develar aspectos claves relacionados con las limitaciones en el manejo de la tecnología, por lo que no se pueden reemplazar todos estos escenarios a cambio de las interacciones humanas directas. Este punto es medular en la comprensión del equilibrio que se debe asumir en la virtualidad con interacciones en persona, para abordar los desafíos sociales, cognitivos y emocionales que surgen en entornos virtuales.

En el mismo orden de ideas, se deben comprender las dificultades en la coordinación y la comunicación efectiva que transcurre en el ejercicio de la conformación de los equipos virtuales, los cuales dan cabida a contextos en los cuales se desenvuelven las actividades con una colaboración flexible a través de tecnologías como videoconferencias y plataformas de mensajería, sin embargo; de acuerdo con Morrison y Ruiz (2020) dan lugar a ciertas barreras que a menudo se ubican en los equipos académicos con ciertas dificultades para lograr una coordinación efectiva y mantener una comunicación fluida, aspectos que son más fáciles de gestionar en equipos co-localizados. Esto implica que, a pesar de la flexibilidad de la virtualidad, hay un valor en la interacción humana directa que no puede ser totalmente replicado virtualmente.

En los mismos términos, se ha de comprender la importancia de la presencia física en colaboraciones complejas a fin de evitar los obstáculos asociados con la distancia, las organizaciones invierten tiempo y dinero para reubicar a los miembros del equipo cuando la colaboración requiere una interacción más cercana y personal. Este esfuerzo para facilitar reuniones físicas destaca la necesidad de un equilibrio, reconociendo que la virtualidad no siempre es suficiente para ciertos tipos de interacciones complejas o críticas que requieren presencia física.

En términos de las limitaciones tecnológicas actuales que se trasladan a la interpretación de lo que se advierte en el PIDE, vale la pena afirmar que, a pesar del avance en el desarrollo de tecnologías para mejorar la colaboración virtual, la realidad queda expuesta en los marcos sensibles ajustados para que las soluciones tecnológicas actuales vayan en camino de la mejora, dejando todavía ciertos vacíos y desafíos inherentes a la colaboración virtual. En este contexto se interpreta que para alcanzar una formación doctoral efectiva, se exige el mantenimiento del

en la praxis pedagógica donde se han de combinar las ventajas de la virtualidad (como la flexibilidad y la eliminación de barreras geográficas) con las interacciones humanas directas que promueven una comprensión más profunda y conexiones más significativas entre los participantes y los facilitadores.

En el mismo orden de ideas, las implicaciones para el diseño de tecnologías apuntan hacia la proximidad de nuevas reflexiones que apoyen mejor a los equipos virtuales, en tanto, debería considerarse los desafíos únicos de la colaboración a distancia. Sin embargo, al reconocer la necesidad de mejorar estas tecnologías, se refuerza la idea que hace pensar nuevamente en el argumento sobre la interacción humana directa, que sigue siendo esencial en muchos contextos colaborativos y sobre todo en los procesos de mentoría para ajustar los términos cognoscitivos en la formación de candidatos a doctorados, donde el aprendizaje y el desarrollo personal son significativos.

En síntesis, estas consideraciones dan lugar a entender que el equilibrio en los aspectos que atañen a la flexibilidad de la virtualidad con la interacción humana directa en la praxis pedagógica que ha de dominar la formación de doctores en educación, resalta los contextos generativos del conocimiento al facilitar el acceso y la participación en el aprendizaje, pero la interacción humana directa sigue siendo crucial para enfrentar desafíos cognitivos, sociales y emocionales, al fomentar la colaboración efectiva que enriquece el proceso formativo.

Propósitos de la Aproximación Teórica

Refinar la Mejora Continua en la Formación Doctoral

Este primer propósito de la aproximación teórica se implica con la puesta en marcha de un proceso sistemático, integral y en desarrollo constante para elevar la calidad y la efectividad formativa del candidato a Doctor en Educación del PIDE, al considerar los aspectos clave inherentes a la praxis pedagógica virtual, la cual ha de vincularse con la significación que se atribuye a la transformación para así entrelazar una serie de aristas comprensibles desde la familiarización con plataformas educativas, modelos pedagógicas, desarrollo de competencias tecno/pedagógica/investigativas y la voluntad de esfuerzos que direccionen su orientación y

coordinación en el Programa Interinstitucional del doctorado en Educación. Para los efectos comprensibles de este primer propósito, se presenta la siguiente figura 15.

Figura 15.

Primer Propósito de la Aproximación Teórica: Refinar la Mejora Continua en la Formación Doctoral.



Fuente: La autora (2024)

El Primer propósito de la aproximación teórica, se intenciona en tres perspectivas para refinar la mejora continua en la formación doctoral del PIDE. Así, se identifican los mecanismos reguladores de revisión, que han de permitir el abordaje significativo de las áreas de oportunidades y debilidades que impactan este escenario educativo de alto nivel cognitivo. En efecto, estas consideraciones refuerzan la idea de poder identificar, a través de la acción integral de estrategias, proyectos escriturales y participación en grupos de investigación, en correspondencia con la línea de Investigación en la cual se adjunta la situación indagada, para encontrar la efectividad de los métodos pedagógicos, en el impacto de las herramientas tecnológicas activando, además el grado de satisfacción de los participantes con la experiencia formativa.

En este sentido, la investigación de McKenna y van Schalkwyk (2023) proporciona una visión integral sobre los modelos de supervisión doctoral, al hacer énfasis en varias áreas clave que justifican la necesidad de implementar mecanismos de revisión en la formación doctoral en educación en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE). De allí, la tendencia global hacia enfoques más colaborativos y estructurados. Esta diversidad indica que no existe un modelo único que garantice el éxito en la formación doctoral. Sin embargo, es requisito impostergable del PIDE, asumir la revisión permanente tanto en términos de la praxis pedagógica virtual, como en los eventos que trascienden la adaptabilidad continua en los nuevos referentes pedagógicos y cognitivos en prácticas académicas internacionales y locales dentro de las cuales se asumen las mejores estrategias que se ajusten a sus contextos específicos.

En este orden de ideas, esta revisión constante en la formación doctoral ha de atender algunos beneficios significativos orientadores de mayor eficiencia, reducción de la soledad o posible aislamiento de los participantes en la generación del conocimiento, así como oportunidades para una investigación de calidad. Estos aspectos hacen pensar en torno a los modos de hacer la coordinación y gestión en la formación doctoral, de manera más colaborativa, lo cual pueden mejorar la experiencia doctoral. En contraste, también se han de tomar en cuenta las preocupaciones que se deriven de esta revisión al programa doctoral,

sobre todo en el enfoque de la eficiencia a expensas de la calidad y la influencia creciente en el uso de la tecnología. Para el PIDE, esto resalta la necesidad de mecanismos de revisión que equilibren la eficiencia con el mantenimiento de estándares de calidad y atención personalizada.

Para el PIDE, esto significa que la implementación de mecanismos de revisión debe considerar tanto las prácticas globales como las necesidades locales, para adaptar y mejorar continuamente los enfoques de supervisión, mediación, coordinación y formación doctoral. De hecho, la puesta en escena de estos mecanismos representa una respuesta a las dificultades y desafíos, que probablemente no han sido atendidos en términos de encontrar medidas proactivas recurrentes que aseguren la calidad y relevancia de la formación ofrecida. Estos mecanismos deben abordar la adaptación de modelos internacionales a contextos locales, equilibrar la eficiencia con la calidad, y gestionar adecuadamente los recursos tecnológicos que se vinculan al desarrollo de los propósitos formativos en el PIDE, al asegurar que los candidatos a Doctor en Educación, reciban un apoyo adecuado y relevante, optimizando su éxito académico y profesional.

Respecto a los avances en el campo académico de la praxis pedagógica virtual, tal como se plantea en la figura 15, asociados con este Primer propósito de la aproximación teórica, en el contexto de la formación doctoral en educación en el Programa (PIDE), los avances en la praxis pedagógica virtual pueden ser comprendidos a través de los enfoques presentados por Francisco et al. (2024), quienes hacen ver el interés de integrar marcos teóricos robustos y una comprensión más profunda de la práctica profesional para mejorar la formación doctoral.

Es así como, Francisco et al. (2024) destacan que, en respuesta a la necesidad de una conceptualización más sólida de la formación doctoral, se ha avanzado hacia modelos que no solo buscan abordar casos específicos disciplinares, sino también teorizar sobre la práctica pedagógica y su impacto en el desarrollo profesional. En el PIDE, esta perspectiva teórica refuerza la necesidad de implementar avances en el campo académico de la praxis pedagógica virtual que permitan adaptar y optimizar continuamente los procesos formativos, garantizando así una alineación efectiva con las tendencias internacionales y las mejores prácticas emergentes. Este enfoque permite enfrentar los desafíos inherentes a la formación virtual,

como la integración de recursos tecnológicos y la promoción de una colaboración más significativa, elementos clave para mejorar la calidad educativa y el éxito de los doctorantes en un entorno en constante evolución.

Asimismo, la figura 15 presenta como punto significativo de este primer propósito, el monitoreo de los aportes de la comunidad académica. Una situación a la cual hace referencia la investigación de Alves et al. (2023) quienes proporcionan una visión integral acerca de cómo la educación doctoral ha evolucionado dentro de la sociedad del conocimiento, destacando la necesidad de una revisión continua, reflexiva y crítica en el monitoreo constante de las contribuciones académicas en programas de doctorado como el PIDE. El estudio devela tres dimensiones clave del valor de la formación de los futuros doctores, en lo que atañe a las condiciones personales y de desarrollo profesional, producción y resultados del conocimiento, e impacto socio educativo.

Estas dimensiones interactúan de manera que pueden potenciar o limitar los beneficios de la formación doctoral. De esta manera, los estudios muestran una fase de transformación impulsada por la globalización y la expansión del conocimiento, lo que plantea desafíos en cuanto a la alineación entre los propósitos del programa doctoral y las realidades abordadas en los procesos investigativos de alto nivel. Este contexto resalta la importancia de implementar mecanismos de monitoreo que aseguren que las contribuciones de la comunidad académica no solo se alineen con los objetivos de desarrollo profesional y académico, sino que también respondan a las demandas cambiantes del entorno educativo. En el caso del PIDE, esto implica adaptar las prácticas pedagógicas virtuales para maximizar el impacto positivo en la formación doctoral, considerando sus efectos en términos de poder involucrarse con los avances involucrados en la educación doctoral.

Optimizar la Efectividad de la Mentoría

Al enfocarme en la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, este segundo propósito de la aproximación teórica se plantea en términos de mejorar la calidad y el impacto del proceso formativo en entornos virtuales de este nivel académico. Es un hecho que la mentoría en la formación doctoral es parte de esa co-construcción de conocimientos, apegado

de igual modo en el acompañamiento cercano y personalizado que guía al doctorando en la generación de sus ideas investigativas, lo que da cabida a las actividades académicas para la adquisición de habilidades escriturales, de reflexión e integración de aprendizajes en un contexto profesional y social de confianza.

Desde esta perspectiva, se crean escenarios sensibles que permiten optimizar la efectividad de la mentoría, por lo cual se ha de considerar varios aspectos que influyen en la calidad del proceso formativo. En este orden de ideas, es esencial establecer una comunicación clara y efectiva entre el mentor y el doctorando, utilizando las herramientas digitales adecuadas y encuentros personalizados que faciliten la interacción constante y el *feedback* constructivo. Esta connotación da cabida al uso de plataformas de videoconferencia y recursos en línea, así como los requerimientos que avalan este proceso persona a persona con la integración de estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje colaborativo y reflexivo.

En este mismo escenario, se entiende que la mentoría efectiva requiere una adaptación continua a las necesidades individuales y motivaciones de los doctorandos y en función de ello, los mentores deben estar atentos a las diversas etapas del avance significativo del doctorando, desde la planificación de la investigación hasta la redacción y publicación de resultados, proporcionando orientación específica y apoyo emocional durante el proceso. En un contexto virtual, esta personalización se puede lograr mediante el uso de análisis e interpretación de información educativa dado los requerimientos de poder monitorear el progreso y adaptar las estrategias de mentoría a las necesidades específicas de cada candidato a doctor.

Además, la mentoría debe fomentar la autonomía del doctorando, animándolo a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre su trabajo y el campo académico en general respecto a la indagación pertinente de su propósito investigativo. Esto se logra creando un entorno virtual que promueva la autoreflexión y la autorregulación del aprendizaje, donde el doctorando se sienta empoderado para tomar decisiones informadas sobre su estudio y amplíe el sentido de búsquedas en la intención del desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, la optimización de la efectividad de la mentoría también implica la creación de comunidades de práctica dentro de los programas de doctorado, donde los doctorandos puedan intercambiar ideas, compartir experiencias y colaborar en proyectos de

investigación. Este enfoque es apropiado para enriquecer las experiencias de aprendizaje, practicar el sentido de la colaboración con los otros, buscando la integración de talentos que coadyuven a la orientación de esta dinámica proactiva en lo que tiene que ver con el avance de los proyectos investigativos que, a su vez, activan nuevas ideas que fortalecen las redes académicas y profesionales necesarias para el desarrollo continuo del doctorando.

En estos términos, es fundamental que la mentoría en entornos virtuales se combine con encuentros presenciales como base para la comprensión profunda de las posturas sociales y educativas que en la interdisciplinariedad traiga consigo nuevos efectos de conocimiento doctoral. Es así como una formación continua, también de parte de los mentores, ayude a encontrar mayores puntos de apoyo social frente a la necesaria flexibilidad pedagógica que permita adaptar los métodos de enseñanza, ajustar y complementar la parte escritural y metódica seleccionada en conformidad con el escenario investigativo.

De acuerdo con Amador et al. (2023), destacan algunos puntos medulares que pueden ser utilizados para sustentar la relevancia y efectividad de la mentoría en el proceso de construcción desde la perspectiva del acompañamiento pedagógico y social, frente a lo cual se reafirma que la mentoría efectiva es un componente integral del proceso desde los inicios en las ideas de investigación hasta la disertación pública correspondiente; lo que hace pensar acerca de las prioridades de poder contar con mentores que no solo guíen en la investigación, sino que también ofrezcan el apoyo personal y profesional a sus tutorados, incluso durante su programa de doctorado. Este aspecto es fundamental para destacar cómo la mentoría puede influir directamente en el éxito académico y en el bienestar personal de los estudiantes doctorales. La relación de mentoría proporciona un espacio para el desarrollo de competencias investigativas, habilidades críticas y adaptativas que son esenciales para la culminación exitosa de la tesis doctoral.

Ahora bien, el sentido integral de bienestar que adquiere significado en la elegibilidad de un buen tutor, asegura la calidad del producto además del mejor desempeño académico y mayor satisfacción personal del candidato a doctor. Este punto puede ser utilizado para fundamentar la necesidad de una mentoría efectiva en los programas de doctorado. La calidad de la relación de mentoría puede ser un predictor clave del éxito en el doctorado, en términos

de finalización oportuna, así como en los aportes significativos que ello implica para la formación de investigadores resilientes y competentes. En este orden de ideas, la figura 16, integra algunos elementos significativos relacionados con la calidad de la mentoría doctoral.

Figura 16.

Segundo Propósito de la Aproximación Teórica: Elementos Significativos en la Mentoría Doctoral



Fuente: La autora (2024)

La representatividad de la figura 16, permite visualizar tres elementos significativos en la mentoría doctoral que comprenden la mentoría efectiva como sinónimo de experiencia doctoral exitosa. En este sentido, McConnell et al. (2021) destacan que los programas de mentoría para estudiantes de doctorado en educación son únicos, debido a la naturaleza de los mismos, que combinan el enfoque académico con la práctica profesional. Esta particularidad sugiere que este proceso, además de estar cargado de eventos académico que conducen la transmisión de conocimientos teóricos, también activan en la práctica, el desarrollo de habilidades significativas para la reflexión constante en la dinámica de la carrera educativa a fin de concentrar los esfuerzos mancomunados entre el tutor y el participante, hacia el horizonte del éxito en la construcción de una tesis doctoral de calidad.

En los mismos términos, los mencionados autores hacen énfasis en el hecho cierto que la mentoría, puede facilitar el desarrollo de la identidad de liderazgo en los doctorandos, quienes aprenden de estos eventos a la luz de sus mentores, dando el interés que connota esa permanente comunicación en el apoyo externo frente a los desafíos académicos y personales del doctorando, encontrando soluciones pertinentes a cada una de las etapas, donde se puedan presentar nudos críticos y a la vez, es una oportunidad para avanzar en la comprensión de sus futuros roles de liderazgo en el ámbito educativo, lo cual es parte inherente a esa contribución exitosa en la experiencia doctoral de la mentoría. Por lo tanto, este proceso puede asimilarse como herramienta efectiva para asistir, apoyar y desafíos académicos y personales en esa navegación por caminos epistemológicos y metodológicos de carácter complejo.

Igualmente, la figura 16, presenta como elemento significativo en la mentoría doctoral, el escenario propio de la práctica actual de la e-mentoría, lo cual de acuerdo con la investigación de Kumar et al. (2023) hace ver que las estrategias se fundamentan en la comunicación constante, el apoyo individualizado y la estructura en la dirección de disertaciones. Estos elementos son significativos, toda vez que, se establezca una relación efectiva entre el mentor y el doctorando, facilitando el aprendizaje y el progreso académico en entornos virtuales.

De forma particular, los desafíos enfrentados en esta realidad se manifiestan en virtud del tiempo, la carga de trabajo y la falta de apoyo institucional que son reconocidos por los

mentores en el contexto de la e-mentoría, por lo cual se requiere su abordaje en el contexto de poder valorar un servicio de calidad de la e-mentoría y, en consecuencia, generar lo propio en las experiencias con los doctorandos. Los mentores sugieren que las instituciones pueden mejorar la e-mentoría proporcionando apoyo en el proceso, recursos de investigación, apoyo en la escritura, tiempo e incentivos, situación que debe ser parte del respaldo institucional para fomentar prácticas de e-mentoría más efectivas, que contribuyan significativamente a la calidad de la educación doctoral en línea. La idea que subyace en esta postura, tiene que ver con el desarrollo de políticas y recursos institucionales para responder a los retos específicos de la mentoría virtual, al mejorar las prácticas pedagógicas virtuales.

Del mismo modo, la figura 16, rescata la comprensión de las categorías integrales en una mentoría de calidad identificadas como: competencia, disponibilidad, inducción, desafío, comunicación y apoyo emocional, lo cual ofrece una estructura teórica transparente en el análisis de los elementos que contribuyen a este proceso en términos de fortalecer el desarrollo académico y la parte emocional del doctorando durante el proceso de la elaboración de la tesis. Estas categorías fueron identificadas por Yob & Crawford (2012) en cuanto al dominio académico, respecto a la habilidad del mentor para proporcionar conocimientos y orientación especializados además de su disponibilidad en la capacidad de estar accesible y responder a las necesidades del doctorando; la introducción y orientación en el mundo académico y profesional y además la capacidad para presentar y manejar desafíos que fomenten el crecimiento del candidato a doctor.

En esos mismos términos, los mencionados autores, hacen referencia al dominio psicosocial dentro de las cualidades personales del mentor en la comunicación y en el apoyo emocional para contribuir con una relación efectiva, sobre todo cuando se trata de manejar el estrés y las dificultades que devienen en el proceso de construcción de la tesis doctoral. De igual manera, se distinguen las categorías de comportamientos y características de los mentores efectivos, tanto desde el punto de vista académico como psicosocial, representando atributos específicos dentro de cada dominio del conocimiento.

Fortalecer la Infraestructura Tecnológica

Este tercer propósito de la aproximación teórica se alinea con la necesidad de crear un entorno significativo que facilite el proceso formativo del candidato a doctor en un contexto virtual, dentro de lo cual se debe contar con la efectividad de los elementos clave que han de desarrollarse en el sentido de las plataformas de gestión de aprendizaje, como Moodle, Blackboard o Canvas, de carácter intuitivas, accesibles y capaces de integrar herramientas diversas que faciliten la comunicación y el seguimiento del progreso de los doctorandos. He allí donde se reviste el interés por ofrecer estas plataformas que permiten una comunicación fluida entre el mentor y el doctorando, la entrega de retroalimentación en tiempo real, la gestión de recursos académicos, además de la organización del trabajo académico.

En el mismo orden de ideas, Lowenthal (2022) señala la utilidad que ofrecen las tecnologías de comunicación sincrónica y asincrónica constituyen herramientas fundamentales identificadas en las videoconferencias (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) y foros de discusión indispensables al establecer conexiones significativas que procuran las interacciones en tiempo real y diferido. De hecho, la facilitación de la e-mentoría, es efectiva al ir permitiendo el intercambio de ideas, la resolución de problemas y el apoyo emocional, elementos críticos en la relación mentor-doctorando en entornos virtuales.

Asimismo, el acceso a recursos académicos digitales se involucra en este objetivo de la aproximación teórica para dar cuenta del acceso a bibliotecas digitales, bases de datos académicas (como JSTOR, PubMed, ProQuest) y repositorios institucionales es esencial. Este escenario reviste interés al proporcionar a los doctorandos acceso inmediato a literatura científica relevante, esencial para la investigación y el desarrollo de la tesis doctoral. Además, mejora las oportunidades de aprendizaje independiente.

De forma similar, la capacitación tecnológica para mentores y doctorandos se garantiza desde la efectividad de los procesos en el uso de tecnologías educativas y herramientas de investigación digital, lo cual representa un fundamento de interés, para que se mantengan equipados con las habilidades necesarias al utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas disponibles, mejorando así la calidad del proceso educativo. Se trata pues, de un soporte técnico continuo que debe ofrecer la institucionalidad a fin de resolver problemas técnicos y

tecnológicos de manera rápida y eficaz. Es así como se ha de tratar de minimizar las posibles interrupciones que emerjan en el proceso formativo, permitiendo que tanto los mentores como los doctorandos se concentren en el contenido académico y la investigación. La situación interpretada en este tercer propósito de la aproximación teórica, se evidencia en la visualización de los elementos que contiene la figura 17.

Figura 17.

Tercer Propósito de la Aproximación Teórica: Fortalecer la Infraestructura Tecnológica



Fuente: La autora (2024)

Tal como se observa en la figura 17, este tercer propósito de la aproximación teórica se implica con diferentes elementos fundamentales, entre los cuales se asume la seguridad

cibernética, lo que significa que, el sistema de seguridad y privacidad de la información es de interés común en los participantes del doctorado en educación del PIDE, en tanto se han de implementar protocolos de seguridad cibernética, señalados por Sema Admass et al. (2024), a fin de proteger la información personal y académica de los doctorandos, como efectividad de contar con un entorno de aprendizaje seguro, lo cual es significativo en el mantenimiento de confianza e integridad académica en un entorno virtual. La infraestructura de red y conectividad asegura una conexión a Internet confiable y de calidad para todos los participantes del programa Doctoral, lo que significa que esa conectividad es la columna vertebral del aprendizaje virtual; sin ella, la eficacia de todas las demás herramientas y plataformas se ve comprometida.

Por lo tanto, la integración de herramientas colaborativas como Google Workspace, Microsoft 365, y software especializado en investigación, deben ser producto del manejo conveniente para fomentar el trabajo en equipo y la co-creación de conocimiento, En tanto se facilita la colaboración entre pares y con mentores, permitiendo la co-creación de contenidos, la revisión por pares y la coautoría en publicaciones académicas.

Ahora bien, el abordaje argumentativo de este tercer propósito de la aproximación teórica se alinea con la investigación de Blaney et al. (2022) en los aspectos clave que respaldan el proceso de formación doctoral, dado a la necesidad de la adquisición de habilidades de investigación y el papel del mentorado en este proceso. Desde la praxis pedagógica virtual en la educación doctoral, uno de los elementos más significativos es la interacción entre la infraestructura tecnológica y el proceso de socialización doctoral, el cual influye en la formación de los futuros investigadores.

En estos términos, la infraestructura tecnológica y socialización doctoral, debe incluir diversas etapas de desarrollo, desde la anticipatoria hasta la personal, en las cuales los doctorandos transitan en sus roles de investigadores independientes. En un entorno virtual, la infraestructura tecnológica juega un papel fundamental al facilitar estas etapas. El acceso a laboratorios virtuales, plataformas de colaboración en línea y simulaciones puede duplicar las oportunidades que normalmente estarían disponibles en entornos físicos. Sin embargo, este

acceso puede potenciar o limitar la experiencia del doctorando, dependiendo de la calidad y accesibilidad de las herramientas tecnológicas disponibles.

Es así como las posibilidades de entrar en contacto con los otros en un entorno virtual, ofrece un lente útil para entender cómo los estudiantes en programas doctorales visualizan su futuro profesional a través de sus experiencias presentes. En la pedagogía virtual, estas visualizaciones son mediadas por el acceso a tecnología avanzada que permite a los estudiantes sentirse y proceder como científicos e investigadores en un mundo donde las habilidades tecnológicas son esenciales. La infraestructura tecnológica innovadora facilita que los estudiantes proyecten posibles trayectorias profesionales, mientras que una infraestructura deficiente puede limitar sus aspiraciones y su desarrollo.

Tal como lo mencionan los precitados autores, se trata de observar tanto las desigualdades como las oportunidades tecnológicas, puesto que reflejan inequidades que enfrentan los estudiantes de grupos minoritarios, lo cual también puede extenderse al acceso desigual a la tecnología. En la pedagogía virtual, la infraestructura tecnológica debe ser fortalecida para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los recursos necesarios para su formación. Las experiencias de microagresiones tecnológicas, como la falta de acceso a software especializado o la incapacidad para conectarse a plataformas medulares que pueden replicar, e incluso agravar, las desigualdades preexistentes en los entornos físicos.

Asimismo, este propósito de la aproximación teórica aplica en lo que se identifica como la agencia del estudiante en entornos tecnológicos. De este modo, la investigación de Blaney et al. (2022) lo refiere también debido a las relaciones entre pares y otros compañeros de laboratorio como factores influyentes en la trayectoria profesional de los estudiantes. En un entorno pedagógico virtual, estas relaciones se trasladan a interacciones mediadas por la tecnología, como foros de discusión, proyectos colaborativos en línea y tutorías virtuales. Un entorno tecnológico bien desarrollado debe facilitar estas interacciones, permitiendo que los estudiantes se sientan parte de una comunidad académica virtual que apoye su desarrollo profesional.

El fortalecimiento de la infraestructura tecnológica en la formación doctoral es esencial para cerrar brechas y asegurar una formación equitativa y de alta calidad. Este propósito de la

aproximación teórica, resalta que las trayectorias académicas de los estudiantes doctorales no sólo dependen de la calidad de la mentoría, sino también de su capacidad para interactuar con un entorno que les permita desarrollar plenamente sus competencias. En el contexto de la praxis pedagógica virtual, esto implica una infraestructura que integre herramientas de investigación avanzadas, plataformas de comunicación efectivas y recursos de formación continua, todo diseñado para fomentar una socialización doctoral efectiva en un entorno digital.

Contribuciones de Interés de la Aproximación Teórica

La contribución de la aproximación teórica sobre la praxis pedagógica virtual en la formación del doctorado en educación, es un aval representativo para comprender y mejorar la calidad de la educación en este nivel académico en entornos digitales. Esta aproximación teórica se centra en interpretar y comprender los requerimientos y evolución de los procesos inherentes a la construcción profunda del conocimiento a partir de una serie de eventos, estrategias y fundamentos pedagógicos activos en la comunicación de confianza entre los facilitadores y los doctorando su y más aún cuando se trata de la condición del tutor adaptado a la flexibilidad que se reconoce en la modalidad virtual, siempre cuando exista la disposición, voluntad de servicio, cualificación, tiempo disponible para establecer la comunicación activa y cercana, como base fundamental para asegurar el éxito en la formación de futuros doctores en educación que estén bien equipados para afrontar los retos del aprendizaje en línea.

Desde este punto de vista, se reconocen diversos escenarios contribuyentes que se manifiestan en la importancia de esta aproximación teórica. De esta manera, en el eje formativo permite identificar y desarrollar avances significativos en el abordaje metódico de la enseñanza para promover la formación de investigadores independiente a partir de aprendizajes autónomos tanto en lo metodológico, como en lo epistemológico en términos que resaltan el interés por la interacción, colaboración y el uso de tecnologías síncronas y asíncronas, fomentadas en un ambiente de aprendizaje dinámico, sinérgico e innovador al preparar a los doctorandos para roles académicos y profesionales de alto nivel del conocimiento especializado. Este enfoque asegura que la formación doctoral no solo se

edifique para la adquisición de conocimiento teórico, sino también en la aplicación práctica y contextual en la puesta efectiva de los entornos digitales.

De la misma manera, la contribución de esta aproximación teórica en el desarrollo del eje social de la pedagogía virtual, cumple sus efectos en la formación virtual en el Programa PIDE, al considerar no sólo el conocimiento académico, sino también el desarrollo de competencias sociales y emocionales que son esenciales para el éxito en la educación en línea. La aproximación teórica aborda cómo la e-mentoría, la comunicación constante y el soporte personalizado, son fundamentales para construir comunidades de aprendizaje en línea que apoyen el crecimiento académico y personal de los candidatos a doctor. Estas interacciones sociales entre pares, facilitan la creación de redes profesionales y el desarrollo de relaciones colaborativas, lo que es medular en el sistema de mejoras, progreso y retención de los doctorandos en programas de doctorado virtuales.

En cuanto a la construcción del conocimiento profundo, se asume la importancia contributiva de esta aproximación teórica generada en el proceso investigativo sobre la praxis pedagógica virtual, al fundamentar la creación de ambientes que promuevan un aprendizaje profundo, reflexivo y crítico. La aproximación teórica sugiere que, mediante el uso de tecnologías avanzadas y estrategias de enseñanza innovadoras, los doctorandos pueden desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis y síntesis, esenciales para la investigación académica y la eficiencia en la parte escritural de alto nivel. Además, el uso de herramientas tecnológicas interactivas permite a los participantes del programa doctoral PIDE en educación, abordar la interpretación respecto a las diferentes perspectivas y teorías, fomentando un entendimiento más profundo de los fenómenos de estudio.

La realidad de la innovación y flexibilidad en la praxis pedagógica virtual, hace pensar acerca de la contribución e importancia de esta aproximación teórica que enfatiza la necesidad de ambas categorías involucradas en las estrategias pedagógicas para la educación doctoral en línea. Se reconoce que los entornos virtuales ofrecen oportunidades únicas para la innovación en la enseñanza, permitiendo a los facilitadores renovar su propia práctica al tiempo que se crean nuevos formatos de instrucción, recursos digitales y métodos de evaluación. Esta innovación no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que responde a las necesidades y

preferencias diversas de los candidatos a doctor, mejorando la experiencia formativa a partir de nuevos hallazgos y modos de ver la realidad a través de sus investigaciones.

En el contexto actual, donde la educación a distancia se ha convertido en una modalidad predominante debido a factores como la globalización, la accesibilidad tecnológica y, más recientemente, la pandemia de COVID-19, se resalta la contribución e importancia de esta aproximación teórica a la praxis pedagógica virtual, debido a que proporciona un marco conceptual que guía tanto a los facilitadores de los distintos seminarios doctorales como a las universidades en el diseño, implementación y evaluación de programas de doctorado en línea, asegurando que estos sean efectivos, inclusivos y de calidad.

La importancia de esta aproximación radica en su capacidad para integrar la teoría y la práctica, proporcionando herramientas y estrategias que permiten a los doctorandos la adquisición de conocimientos, y la puesta en práctica del saber hacer investigaciones independientes para la contribución con sus hallazgos en sus respectivos campos disciplinares. Además, fomenta una cultura de aprendizaje continuo y desarrollo profesional, alineada con las demandas cambiantes del mundo académico y laboral.

Macroconceptos

En esta parte de la construcción teórica, daré cabida a la interpretación de los macroconceptos construidos en el proceso investigativo como el tercer nivel teórico u orden superior del conocimiento generado, los cuales conforman la edificación como plataforma que sustenta la concreción del fenómeno de estudio como núcleos representativos de la comprensión de la realidad inherente a la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del doctor del programa interinstitucional doctorado en educación, los cuales se comprenden a continuación:

Renovación de Contenidos de los Cursos Virtuales con la Capacitación Del Docente

En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, la renovación de contenidos de los cursos virtuales está vinculada con la capacitación de los facilitadores en torno a lo cual, el eje central se comprende en el sistema de mejora continua de la calidad

educativa. Este primer macroconcepto se fundamenta en la idea que, para optimizar los resultados de aprendizaje en entornos virtuales, es esencial actualizar los contenidos pedagógicos, e igualmente capacitar a los docentes en nuevas metodologías y tecnologías educativas que puedan implementar efectivamente en un aula virtual.

En este ejercicio comprensivo, se argumenta el macroconcepto con la investigación de Darling-Hammond et al. (2017) quienes proporcionan un marco reflexivo de interés para entender cómo el desarrollo profesional efectivo de los facilitadores en los distintos cursos doctorales, puede influir directamente en la calidad de la praxis pedagógica virtual y en consecuencia, en los productos del aprendizaje de los doctorandos. Según estos autores, el desarrollo profesional debe ser un aprendizaje estructurado que resulte en cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de la formación. Este principio es directamente aplicable a la renovación de contenidos de los cursos virtuales y la capacitación docente en el contexto de la educación doctoral.

Vale la pena mencionar que, la renovación de los contenidos en cursos virtuales implica un enfoque centrado en el contenido, uno de los elementos destacados por Darling-Hammond et al. (2017) no distingue como característica del desarrollo profesional efectivo. Esto significa que los contenidos deben ser actualizados regularmente para reflejar los avances en el campo disciplinar correspondiente tanto con el interés del participante como en el ajuste de estudios específicos del programa doctoral, por lo tanto, se han de incorporar las mejores prácticas pedagógicas en un formato virtual. Este enfoque en el contenido curricular específico permite que la capacitación del docente facilitador de los distintos seminarios doctorales, sea relevante y aplicada directamente en el contexto del aula virtual, facilitando el aprendizaje y la enseñanza contextualizada además de los enfoques pertinentes en la disciplina.

Otro punto clave a los cuales hacen referencia los precitados autores, se trata de la incorporación del aprendizaje activo y el uso de modelos de práctica efectiva. En la formación doctoral virtual, es significativo que el docente facilitador además de transmitir el conocimiento teórico, también fomente la participación activa de los doctorandos a través de actividades interactivas, estudios de caso, discusiones en línea, ensayos argumentativos, diversidad de productos escriturales y proyectos colaborativos. La capacitación del facilitador ha de promover

este tipo de estrategias constructivas en el aprendizaje activo con el diseño de experiencias formativas, efectivas y atractivas, promoviendo un conocimiento profundo y significativo.

Dados estos escenarios, se ha de alcanzar y promover la colaboración entre pares como actividad fundamental para la mejora continua en la praxis pedagógica virtual. En este sentido, se han de crear espacios inteligibles en la sinergia de actuaciones y en el hecho de poder compartir ideas, fundamentos metodológicos y epistemológicos que activen el saber hacer y pensar. En la educación doctoral, la creación de comunidades de aprendizaje entre docentes facilitadores ayuda en el intercambio de prácticas efectivas, en puntos clave y en nudos críticos que buscan la resolución conjunta de problemas educativos en un ambiente de innovación en la enseñanza virtual.

Estas implicaciones concretan los espacios interactivos para el sistema de mejora la calidad de los cursos ofrecidos, las experiencias pedagógicas y el fomento de una cultura académica más cohesiva y solidaria que beneficia tanto a docentes como a los participantes. Tal como se reafirma en la voz del actor social B:

...es conveniente tener cursos permanentes para capacitar en el uso de las diferentes plataformas, particularmente la que se utiliza en la institución que en muchos casos es Moodle. Igualmente, actualizaciones en el uso de aplicaciones para crear diferentes contenidos, usos de las IA y disponer igualmente antiplagio en versiones completas. Sin olvidar la logística básica, internet, computadora y/o teléfono inteligente. Dispositivos actualizados. (Prospectivas hacia la calidad, PROSPCA, ASB; L: 157-165)

El testimonio del actor social B, resalta la necesidad de una renovación continua de los contenidos en los cursos virtuales, enfatizando la importancia de la capacitación permanente de los facilitadores docentes en el uso de las plataformas digitales, como Moodle, que son fundamentales en la educación virtual. Además, hace énfasis en los requerimientos para la actualización de los conocimientos en el uso de aplicaciones y herramientas avanzadas, como las inteligencias artificiales (IA), y de contar con sistemas antiplagio de versiones completas para asegurar la integridad académica.

En el mismo orden de ideas, el mencionado actor social B, hace hincapié en la necesidad de disponer de una infraestructura tecnológica adecuada, que incluya internet fiable, dispositivos actualizados como computadoras y teléfonos inteligentes, lo cual es significativo para la efectividad y calidad de la enseñanza en entornos virtuales. Este enfoque integral refleja

un compromiso con la mejora continua y la adaptación tecnológica, elementos esenciales para alcanzar la excelencia en la educación doctoral.

En esos términos, la duración sostenida y la reflexión son también elementos esenciales en la capacitación docente. El desarrollo profesional que se extiende a lo largo del tiempo y que ofrece oportunidades continuas para la reflexión sobre la práctica pedagógica facilita la implementación efectiva de nuevas estrategias de enseñanza. En la educación virtual, esto significa que los facilitadores docentes tienen el tiempo necesario para experimentar con nuevas herramientas digitales, reflexionar sobre su efectividad y ajustarlas según las necesidades de sus grupos de candidatos a doctor.

Ahora bien, la renovación de contenidos de los cursos virtuales y la capacitación del docente son componentes críticos para la evolución de la formación doctoral en un entorno digital. Este primer macroconcepto asegura que los cursos virtuales sean técnicamente efectivos y didácticamente innovadores puesto que están actualizados y alineados con las necesidades contemporáneas del campo educativo, que es fundamental para el desarrollo de competencias avanzadas en los estudiantes de doctorado.

Garantía Pedagógica en la Proximidad del Facilitador-Doctorando

El segundo macroconcepto permite comprender la importancia de la cercanía y el acompañamiento continuo del facilitador en el proceso formativo de los doctorandos, destacando que esta proximidad no es solo física o logística, sino también pedagógica y emocional. En este contexto, Vardal-Ocakli y Ok (2021) enfatizan que la implicación del candidato a doctor en todos los niveles de sus actuaciones y experiencias formativas puede influir de manera significativa en las decisiones y actitudes que cambian sus formas de ver y abordar la realidad. Esta perspectiva refuerza la idea que la participación y el compromiso en los aprendizajes están profundamente conectados con el rol del facilitador, quien actúa como un mediador clave entre sus requerimientos y los recursos institucionales.

Según los referidos autores, es un hecho que los facilitadores personales y sociales son determinantes en la predicción del desempeño y la integración de los doctorandos, indicando que un enfoque educativo que responda de manera efectiva a estas necesidades fomenta un

mayor compromiso con la formación. Esta interpretación se alinea con la propuesta que la proximidad del facilitador-doctorando garantiza un entorno de aprendizaje inclusivo y dinámico, capaz de adaptarse a las demandas tanto académicas como personales de los doctorandos, facilitando así su éxito académico y su desarrollo integral.

Asimismo, la literatura también sugiere que una mayor atención a las transiciones y al acompañamiento pedagógico puede mitigar los riesgos de deserción del candidato a doctor y fomentar un compromiso sostenido a lo largo del proceso formativo. Por lo tanto, la proximidad del facilitador constituye un aspecto significativo que fomenta el aval contributivo de la estrategia de apoyo, en función de garantizar la calidad pedagógica que potencia la experiencia educativa conjunta y bien direccionada al promover resultados satisfactorios en la formación doctoral.

Ahora bien, este segundo macroconcepto construido en el proceso investigativo, toma en cuenta la reflexión en torno a los elementos significativos de los fragmentos discursivos mencionados por los actores sociales, al confluir en varios puntos clave que enriquecen esta noción, en términos del accionar en el conocimiento virtual, puesto que la praxis pedagógica virtual implica el ejercicio consciente de estrategias educativas que conectan las creencias, valores y postura epistemológica del facilitador con el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno digital. Aquí, la acción fecunda, caracterizada por el dinamismo y la sinergia de actuaciones, busca cumplir con los objetivos académicos, además de integrar el contexto virtual de manera que promueva una formación reflexiva y crítica en los doctorandos.

En este entorno de ideas, se interpreta la garantía pedagógica de la enseñanza construida sobre la plataforma del esfuerzo mancomunado, tanto del facilitador como del doctorando al asegurar que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se desarrollen en condiciones óptimas, a pesar de las limitaciones que pueda imponer la virtualidad. Esto implica la aplicación de estrategias que fomenten el desarrollo académico, así como la creación de ambientes colaborativos que reduzcan el estrés y promuevan la motivación entre los candidatos a doctor.

Por su parte, los hechos que tienen que ver con las transformaciones sociales, personales y como investigadores se dejan ver en este segundo macroconcepto, desde la perspectiva de

una praxis pedagógica virtual que también es vista como una herramienta para generar transformaciones significativas en los doctorandos. No se limita al ámbito académico, sino que busca influir en el desarrollo personal y social de los participantes, promoviendo su crecimiento como investigadores independientes comprometidos con la renovación de situaciones, factores y perspectivas en el modo de hacer educativo en su entorno.

Vale decir que, la duplicación de horas de trabajo, que se invierten en alcanzar esa garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando, representa a su vez, el desafío que enfrentan los facilitadores en la enseñanza virtual, donde es común la necesidad de duplicar las horas de trabajo para asimilar de manera efectiva, el seguimiento adecuado de las actividades y procesos que llevan a cabo los doctorandos. Este aspecto subraya la dedicación y flexibilidad que demanda la proximidad docente en un entorno virtual, buscando siempre la accesibilidad y el apoyo constante para los doctorandos.

Asimismo, el efecto que impacta esa sensación de proximidad del facilitador-doctorando constituye un elemento central en la praxis pedagógica virtual adherida a los hechos y las circunstancias que permiten la creación de estos escenarios interrelacionales de cercanía y confianza entre el facilitador y el doctorando, a pesar de la distancia física. Esto se logra mediante el uso de plataformas digitales como Moodle, donde se promueven espacios de interacción continua, como foros y videoconferencias, que permiten al facilitador estar presente en el proceso formativo de cada doctorando.

Virtualidad del Conocimiento en Prospectivas de Calidad

Los elementos significativos, reflexivos y de construcción teórica en profundidad que se asocian con este tercer macroconceptos generado en el proceso investigativo, dan cuenta de una serie de situaciones que subyacen en la realidad formativa del candidato a doctor al llevar a cabo la praxis pedagógica virtual. En este sentido, se argumentan desde el punto de vista de la investigación de Fajardo Tovar et al. (2020), en términos de ofrecer reflexiones pertinentes acerca de la innovación en la enseñanza mediante la realidad virtual (VR) y aumentada (AR), considerando cómo estos entornos influyen en la calidad educativa y amplían las posibilidades formativas en escenarios virtuales.

Tal como lo mencionan estos autores, la virtualidad se presenta como un continuo que abarca desde lo completamente real hasta lo completamente virtual, enfatizando la flexibilidad de estos entornos para simular realidades que, aunque no siempre sean fieles a lo tangible, generan una sensación de presencia e inmersión en los usuarios. Esta capacidad del facilitador para poner en práctica estas herramientas, es fundamental en contextos educativos, ya que permite el aprendizaje, además de la creación de experiencias significativas que mejoran la comprensión espacial y el desarrollo de habilidades cognitivas, a través de diversidad de simulaciones de aprendizajes en la intervención del doctorando.

En este orden de ideas, el aprendizaje inmersivo que proporcionan VR y AR, con sus componentes visuales, auditivos e incluso táctiles, abre una nueva dimensión en la calidad de la praxis pedagógica virtual. La integración de tecnologías como las pantallas montadas en la cabeza del doctorando, ofrece escenarios singulares donde ellos pueden experimentar entornos simulados, de carácter educativo y en el orden de su especialización del conocimiento a fin de ir promoviendo una participación activa en el proceso formativo trascendente.

Por lo tanto, la calidad en la praxis pedagógica virtual también se incumbe con la capacidad de los facilitadores de los distintos seminarios doctorales para adaptar estas tecnologías a sus metodologías pedagógicas, creando entornos de aprendizaje que no sólo sean creíbles en la dinámica cognitiva del doctorando, sino que estos espacios sean válidos al fomentar la colaboración y el compañerismo. La capacidad de diseñar contenidos interactivos mediante herramientas multimedia fortalece el aprendizaje colaborativo, reduce el estrés y mejora la motivación de los estudiantes, lo cual da cabida a la alineación con el enfoque de Tovar et al. (2020) en cuanto al impacto positivo de estas tecnologías en la experiencia formativa.

No obstante, en este ejercicio constructivo del tercer macroconcepto generado en el proceso investigativo en cuanto a la virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad, retomo algunos elementos significativos que dieron cuenta de la realidad del fenómeno a través de los trozos discursivos de los actores sociales para poder trascender esta reflexión, además en la complementariedad que asimilo en términos del accionar en el conocimiento virtual, a partir de lo cual se refleja cómo los facilitadores se ven inmersos en la transformación

de sus prácticas pedagógicas a través del uso de entornos virtuales, plataformas como Moodle, y herramientas de comunicación como WhatsApp y Telegram.

En otras palabras, este accionar, más allá de lo instrumental, genera una sensación de cercanía con los participantes, al tiempo que reduce la incertidumbre, el estrés y la soledad. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se establecen como un pilar esencial, lo cual lleva a una dependencia inevitable en la enseñanza virtual. Este escenario refleja una realidad de formación continua donde la capacitación del facilitador en el entorno virtual, es fundamental para generar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y adaptado a las nuevas exigencias de la realidad digital de la información y el conocimiento.

Es así como el compromiso de los facilitadores hacia una praxis pedagógica virtual e innovadora se implica con la responsabilidad de la planificación y no se limita sólo a la creación de contenidos, sino también a la capacidad de integrar innovaciones como la inteligencia artificial en el proceso formativo de orden superior, lo cual adiciona singularidades innovadoras en el uso de herramientas como Perplexity. Esta integración promueve un proceso de aprendizaje más dinámico y flexible, donde las transformaciones sociales, personales y como investigadores independientes avanzan. El uso activo y continuo de las TIC se convierte en un reflejo del entorno educativo contemporáneo, destacando la necesidad de una capacitación permanente del facilitador que aborde no solo lo técnico, sino también lo pedagógico y reflexivo.

En ese sentido, la renovación de contenidos en los entornos virtuales es vista como un proceso significativo, aunque en algunos casos haya resistencia en alguno de los actores del hecho pedagógico ante la falta de uso y manejo recursivo en la búsqueda de la calidad de nuevos productos educativos. Sin embargo, la integración del facilitador sigue siendo un propósito medular para lograr una praxis pedagógica virtual que promueva altos niveles de interacción, reflexión e innovación. Esto resalta la importancia que se distingue en la formación doctoral a través de la virtualidad del conocimiento especializado para que se ha visto como un medio efectivo y un espacio en el cual la comunicación permanente puede trascender las barreras tecnológicas al ir fomentando el desarrollo de habilidades de manera equitativa entre los actores del hecho pedagógico.

Debo mencionar que, este tercer macroconcepto que fundamenta la aproximación teórica en cuanto a la edificación constructiva de la virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad, se asienta sobre una generación de estrategias, escenarios y metodologías, en constante evolución, donde los facilitadores promueven los nuevos caminos pedagógicos en la formación doctoral, como protagonistas de un proceso que exige actualización tecnológica, manejo efectivo de las herramientas tecnológicas sobre la base de una sólida científicidad del conocimiento técnica y pedagógico para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Este proceso, si bien está en desarrollo, apunta hacia una consolidación que exige compromiso institucional y personal, así como un enfoque centrado en la transformación educativa y el aprendizaje de calidad.

Comunidades virtuales de Aprendizaje en Autoformación y Socialización

Las comunidades virtuales de aprendizaje en autoformación y socialización en la formación de los candidatos a doctor en educación del PIDE, se fundamenta en un proceso dialógico e interactivo que entrelaza el conocimiento compartido y la autonomía intelectual del doctorando. Este cuarto macroconcepto se edifica sobre varias bases epistemológicas y prácticas, las cuales están intrínsecamente relacionadas con la creación de espacios colaborativos y la profundización de competencias investigativas que permiten la generación de nuevos productos innovadores en cada una de las líneas que distinguen la concepción del referido programa doctoral.

En este ejercicio reflexivo, las comunidades virtuales de aprendizaje actúan como catalizadores en la formación doctoral, fomentando un ambiente en el cual los candidatos a Doctor en Educación, no sólo absorben información, sino que se convierten en co-constructores del conocimiento profundo, como parte de su contribución a la educación y a la sociedad en general, a través de la interacción y el intercambio de ideas. Esta construcción teórica pone énfasis en la autoformación, donde el candidato al doctorado asume un rol activo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje, guiado por su ontología, autonomía crítica y la autoevaluación constante desde la acción. En este contexto, la autoformación no es un proceso aislado, sino uno que está íntimamente vinculado con la socialización académica, donde las

experiencias, dudas y avances son compartidos dentro de un colectivo, y evaluaciones entre pares, que van fortaleciendo la identidad investigadora.

Es así como el carácter generativo de conocimientos profundos en las distintas áreas disciplinares, no permanecen fragmentadas en sus producciones, sino que se conjugan en el saber hacer dentro de las comunidades académicas, ante la capacidad de orden superior que transita hacia la creación de un entorno reflexivo, donde la socialización del conocimiento implica la retroalimentación constante, el análisis crítico y la reconfiguración de las teorías en desarrollo. Esta interacción crea un ciclo virtuoso de aprendizaje en el cual los participantes contribuyen a la resolución de problemas y al desarrollo de marcos teóricos, así como también constituyen espacios fundamentales para interiorizar la praxis investigativa que les permite enfrentar desafíos complejos con soluciones innovadoras.

Asimismo, las comunidades virtuales de aprendizaje en la formación doctoral integran un enfoque dialógico que fomenta la co-construcción del conocimiento mediante el uso de plataformas colaborativas y herramientas tecnológicas que favorecen la interacción, lo cual resulta en una socialización más profunda y continua. De este modo, el conocimiento que surge de estas interacciones mantiene la connotación dinámica y en constante evolución, reflejando las nuevas perspectivas en el hacer, pensar y sentir acerca del desarrollo investigativo del grupo.

Este cuarto macroconcepto, constituye una vía significativa que enfoque la potencia concedida desde las capacidades de los actores del hecho pedagógico para estar permanentemente vinculados en el renacimiento de nuevos enfoques y precisiones, dada la capacidad de los candidatos a doctor en educación del PIDE y sus respectivos tutores, responsables de líneas de investigación, coordinador, para vincular aprendizajes, conocimientos y experiencias con el contexto global de la investigación educativa, creando una sinergia entre el desarrollo personal y el colectivo, lo cual fortalece la formación integral del futuro doctor en educación, impulsando su contribución efectiva a la academia y a la sociedad.

En este entorno de ideas, el argumento que sustenta a este cuarto macroconcepto sobre comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización en la formación de candidatos a doctor en educación, se retoma de los razonamientos de Dingyloudi y Strijbos (2020) quienes

ofrecen elementos esenciales que permiten enriquecer la construcción teórica. Así, desde el punto de vista de la revisión de nociones comunitarias, estos autores hacen énfasis en las perspectivas de la sociología y la psicología comunitaria, dando lugar a interpretaciones que actúan como lentes para examinar las representaciones del constructo de comunidad en el contexto de la formación doctoral. Esto permite identificar cómo se conceptualiza la comunidad dentro de las comunidades de aprendizaje, destacando la pluralidad de representaciones que pueden coexistir en dichos entornos.

De esta manera, se destaca la pluralidad conceptual, que atañe a las comunidades de aprendizaje, al compartir situaciones cognitivas, factores y escenarios constitutivos de la base común de representaciones, dentro de lo cual también existen diferencias fundamentales. Esta pluralidad conceptual es esencial para entender que las comunidades de aprendizaje no son uniformes, ni se ajustan a un solo enfoque disciplinar, sino que dependen de las perspectivas sociológicas y psicológicas que las informan. Este principio abre la posibilidad que la autoformación en términos de investigadores independientes de los candidatos a doctor y por supuesto, la socialización del conocimiento, sean dinámicos, adaptándose a las necesidades específicas de cada contexto doctoral.

Asimismo, este cuarto macroconcepto da cabida a considerar el impacto en el diseño de la praxis pedagógica virtual y la facilitación constructiva de los aprendizajes. Esta condición se afianza desde el argumento de Dingyloudi y Strijbos (2020) los cuales sugieren que las diferentes representaciones de la comunidad pueden informar acerca de las decisiones de diseño y estrategias de facilitación por parte del docente. Este punto es relevante para la creación de entornos de aprendizaje autoformativo en la educación doctoral, ya que permite la personalización de las estrategias pedagógicas y de interacción dentro de la comunidad.

De forma similar, se hace énfasis en los eventos controversiales asociado con los multi niveles en la generación del constructo teórico, dentro del cual se asimila que la comunidad de aprendizaje mantiene una connotación conceptual multifacética, puesto que debe ser abordada desde diversos niveles del comportamiento humano, teoría del aprendizaje, aglutinación de los productos investigativos en cada una de las líneas de investigación, lo cual implica la consideración al doctorando en el ejercicio de sus interacciones con los demás y en la

generación colectiva del conocimiento especializado. Esta complejidad refuerza la idea que las comunidades de aprendizaje son espacios pertinentes donde los doctorandos adquieren conocimiento, además de interactuar activamente para co-construir saberes, fomentando tanto la autoformación como la socialización.

Adaptabilidad Tecnológica en la Mejora Continua

El quinto macroconcepto: adaptabilidad tecnológica en la mejora continua, se asocia con las condiciones y realidades de la praxis pedagógica virtual en el proceso formativo del candidato a doctor en PIDE, lo cual es producto de la trascendencia del fenómeno a partir de los fragmentos discursivos que fueron manifestados en este escenario profundamente arraigados en la utilización estratégica y consciente de herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje en entornos virtuales. Este enfoque, resalta cómo los actores sociales (facilitadores y doctorandos) han adaptado sus prácticas pedagógicas frente a las exigencias de la modalidad virtual, no sólo para facilitar la transmisión de conocimiento, sino en el sentido de poder mejorar continuamente la calidad del proceso formativo del candidato a doctor.

Por ello, los elementos significativos extraídos de los discursos interpretados y que van más allá del sustrato representativo en este quinto macroconcepto, da cuenta de estrategias tecnológicas diversificadas, donde los facilitadores implementan un conjunto variado de plataformas y medios de comunicación, como WhatsApp, Google Meet, Zoom, correos electrónicos, foros en línea, entre otros; para crear un entorno de interacción fluida y personalizada en el ejercicio de la praxis pedagógica virtual a fin de consolidar las estrategias que permitan a cada participante recibir la atención individualizada en función de sus necesidades, promoviendo un aprendizaje más profundo y reflexivo, difícil de lograr en un entorno de clase presencial tradicional. Esto demuestra cómo la tecnología, cuando es adaptada adecuadamente, puede mejorar la calidad del proceso formativo.

Del mismo modo, la optimización del tiempo y atención personalizada que se evidencia en la praxis pedagógica virtual para la formación del candidato a doctor en el PIDE, se constituye en una vía significativa que facilita las actividades y procesos propuesto por los facilitadores en una oferta singular de atención más personalizada a los doctorandos,

particularmente mediante el uso de WhatsApp para asesorías individuales, generando escenarios activos de replanteamientos y consideraciones en los nudos críticos que conforman las inquietudes respecto a los trabajos y proyectos asignados. Este aspecto, es un aval significativo de beneficios que le otorgan valor a la adaptabilidad tecnológica para mejorar la eficiencia y la calidad de la enseñanza, proporcionando un soporte continuo en los aprendizajes al ir reduciendo la ansiedad y acelerando la construcción del conocimiento con la orientación cercana.

Vale decir que, en términos de autoformación y mejora continua, este quinto macroconcepto se asimila con el uso de herramientas tecnológicas actualizadas, como plataformas que incorporan Inteligencia Artificial (IA), las cuales se convierten en pilares fundamentales para garantizar la actualización constante en la enseñanza virtual. De hecho, este escenario se implica en la necesidad de los facilitadores para asumir un proceso de autoaprendizaje continuo y transmitir esta información a sus doctorandos, lo que impacta directamente en la calidad de la formación. Esta actitud de mejora constante es reconocida por su relevancia y efectividad de la educación a nivel doctoral.

Con todo ello, se identifica la horizontalidad y participación colaborativa que dominan los escenarios formativos en los enfoques pedagógicos en entornos virtuales, que caracterizan y ajustan estas categorías a través de diferentes esquemas de comprensión y estrategias como la participación solicitada a través de foros, exposiciones grupales y otras estrategias de aprendizaje colaborativo. Por lo tanto, esta dinámica fomenta un aprendizaje más equitativo, singular y de beneficios cognitivos sobre los contenidos, lo cual potencia el proceso formativo en un contexto de constante interacción.

En el mismo orden de ideas, la actualización de contenidos y herramientas tecnológicas, adquieren espacios significativos en la trayectoria de la praxis pedagógica virtual, donde los facilitadores destacan la importancia de mantenerse actualizados en las plataformas digitales que se usan en los entornos educativos, señalando la necesidad de conocer las últimas estrategias de apoyo que se distinguen como alternativas tecnológicas. Por lo tanto, el uso de carpetas compartidas en Google Drive, plataformas como Moodle, y videos de expertos en YouTube, forman parte integral de los recursos pedagógicos utilizados para enriquecer el

proceso formativo, asegurando que los doctorandos tengan acceso a materiales de alta calidad y pertinencia.

En este sentido, los argumentos presentados por Mallillin et al. (2024) proporcionan un conjunto de elementos fundamentales que permiten sustentar la creación del macroconcepto: adaptabilidad tecnológica en la mejora continua en la praxis pedagógica virtual dentro del doctorado en educación PIDE, en términos del uso de la tecnología avanzada para el aprendizaje adaptativo, que cobra vigencia al comprender cómo la tecnología avanzada se adapta a las necesidades de aprendizaje de los doctorando, así como de los facilitadores, más allá del enfoque tradicional de la enseñanza, estos nuevos requerimientos son más personalizados, además de efectivos. Esta idea es esencial para argumentar que la adaptabilidad tecnológica facilita la mejora continua en entornos virtuales, ya que se ajusta a los ritmos y necesidades individuales, promoviendo así un aprendizaje profundo y personalizado.

Asimismo, los mencionados autores señalan que la incorporación de sistemas adaptativos en la enseñanza, permite destacar cómo este contexto se alcanza a través de la tecnología avanzada, puesto que permite a los doctorandos participar de manera activa, tomar notas, prestar atención y reaccionar de forma personalizada. Escenario activo que da lugar al interés significativo de los sistemas educativos, debido a que trascienden la transmisión de la información y alcanzan un mayor progreso individual por la adaptabilidad a los diferentes contextos particulares, al tiempo que van fomentando una interacción dinámica, fluida y de compromiso efectivo con el contenido.

De forma similar, la evaluación del rendimiento de los participantes es una caracterización a la que hacen referencia Mallillin et al. (2024) cuando implican el hecho que la tecnología adaptativa analiza el rendimiento real de los estudiantes y modifica los métodos de enseñanza según sus necesidades. Este aspecto es clave para el concepto de mejora continua, ya que indica cómo el monitoreo constante y la retroalimentación permiten ajustar y perfeccionar la praxis pedagógica en la virtualidad en tiempo real, optimizando el proceso educativo.

Del mismo modo, se distinguen la creación de experiencias individualizadas, que fomenta experiencias de aprendizaje únicas, adaptadas a las habilidades, conocimientos y necesidades de los estudiantes. Esta característica es significativa en la praxis pedagógica virtual del doctorado PIDE, ya que la flexibilidad y la personalización son esenciales para abordar las complejidades de los estudiantes en un entorno virtual. Asimismo, este quinto macroconcepto de la aproximación teórica da cuenta del equilibrio entre zonas de confort y frustración, lo que asegura que el aprendizaje sea desafiante pero no desalentador. Esta perspectiva es singularmente atrayente en el sistema de la mejora continua, ya que permite mantener al doctorando motivado y comprometido con el avance de sus propios ritmos de aprendizaje.

Frente a esta realidad, el impacto en la planificación y ejecución de la praxis pedagógica virtual cubre relevancia en la tecnología adaptativa que también beneficia al facilitador, mejorando la planificación de las lecciones y los recursos de enseñanza. Desde esta perspectiva se mantiene la contribución directa en el sistema de mejora continua, ya que se consolida en las experiencias que permiten avanzar en la adaptabilidad de los métodos de manera más precisa y eficaz, frente a los requisitos e intereses de los doctorandos en un entorno virtual.

Autonomía Investigativa en el desempeño destacado

Este sexto macroconcepto generado en el proceso constructivo del conocimiento doctoral, que denominé: autonomía investigativa en el desempeño destacado, permitió identificar elementos clave a partir de las distintas voces de los actores sociales que fueron trascendidas más allá de sus descripciones, dentro de lo cual se destaca la importancia de la autonomía como investigadores independientes en el proceso de formación doctoral, donde se entrelazan retos tecnológicos, compromisos y el desarrollo gradual de competencias investigativas y escriturales de los doctorandos.

De hecho, los retos que devienen de la modalidad virtual, generalmente vienen acompañados de dificultades técnicas en el manejo efectivo de las herramientas tecnológicas puesto que los participantes han expresado que la transición hacia la modalidad virtual no fue sencilla, lo cual involucró enfrentarse a los nudos críticos encontrados como la falta de personal técnico capacitado, problemas de conectividad y fallas tecnológicas de las plataformas, dando

lugar a nuevas búsquedas en el refuerzo que dio cabida a los requerimientos de una mayor autonomía por parte de los participantes en la adaptabilidad y continuación efectiva con su formación de calidad, a pesar de los desafíos operativos.

En los mismos términos, el compromiso del facilitador, es un escenario diverso que se enfrentó a las dificultades técnicas, no obstante; los facilitadores demostraron un fuerte compromiso con la orientación y formación de los doctorandos, lo cual promovió profundización las decisiones en torno a significar una mayor autonomía investigativa en los participantes. En este núcleo de atención, se reconoció el desempeño destacado de los doctorandos en cuanto al recibimiento del apoyo continuo y de la adaptabilidad que promocionaban los facilitadores al estar convencido del cumplimiento de sus responsabilidades en el desarrollo de las orientaciones pertinentes en los proyectos de investigación.

De hecho, los avances del doctorando, fueron observaciones significativas puesto que, a pesar de las dificultades iniciales, los doctorandos lograron superar las barreras tecnológicas e investigativas a lo largo del curso. Este avance fue clave para la comprensión y conceptualización del macroconcepto creado en la amplitud de lo que significa la autonomía investigativa, dando pasos reflexivos en el interés del proceso gradual que se debió cumplir para la adquisición de habilidades críticas, reflexivas y creativas, más allá del aula y en el contexto particular donde cada quien debió desarrollar su proyecto de investigación de manera independiente.

En este ejercicio reflexivo, inherente al sexto macroconcepto mencionado, fue fundamental el apoyo institucional en los requerimientos de recursos y competencias tecnológicas para que los candidatos a doctor en educación del PIDE, reconocieran los contextos aprovechables desde la coordinación logístico y formativa que fue proporcionado por el programa PIDE, pero también surgió la necesidad de recursos económicos que permitieran ajustar la dinámica innovadora en los equipos de nueva generación. A pesar de estas carencias, la autonomía del investigador se vio reforzada por la libertad de elegir estrategias y herramientas dentro del proceso, lo cual facilitó la creación de nuevas dinámicas y formas de aprendizaje.

En este orden de ideas, la autonomía del investigador cobra vigencia en todas las manifestaciones del hacer formativo del candidato a Doctor en Educación del Pide, no solamente porque es inherente a la creación del conocimiento profundo en la libertad de elegir herramientas y estrategias dentro del proceso formativo, sino también en la capacidad del doctorando para organizar y planificar sus actividades investigativas, lo cual contribuye a su desempeño destacado.

Vale decir que, la transformación continua de la praxis pedagógica virtual, se ha ido enriqueciendo con estas nuevas experiencias en el sentido de la búsqueda constante de la calidad de las herramientas tecnológicas y métodos necesarios de abordar en los contextos cargados de sensibilidad hacia la creación y generación del conocimiento profundo a partir del desarrollo orientador y coordinador en la praxis pedagógica virtual para mejorar la calidad formativa y el desempeño investigativo, que se menciona como una condición fundamental. Esto implica una actualización continua de las competencias pedagógicas, tecnológicas e investigativas que favorecen la autonomía del doctorando.

Ahora bien, el argumento de este sexto macroconcepto, se distinguen al trasladar y adaptar los postulados de Blaney et al. (2022), quienes profundizan en cómo los estudiantes de doctorado en disciplinas que tienen que ver con las tecnologías, perciben sus trayectorias académicas y profesionales, así como las interacciones sociales y de mentoría con estos escenarios independientes de consulta permanente que influyen en su desarrollo académico.

De esta manera, los estudiantes de doctorado construyen su trayectoria a través de la interacción con asesores y mentores, lo cual, en el contexto de la formación del Doctor en Educación, puede correlacionarse con la autonomía investigativa que el candidato a doctor debe alcanzar. El proceso de socialización descrito por Blaney et al. (2022), que incluye la internalización de normas y expectativas disciplinares, enfatiza la importancia de la independencia académica, como un componente significativo de la autonomía investigativa. Este aspecto puede trasladarse a la educación doctoral, donde el candidato se va desarrollando como investigador independiente.

Asimismo, la variabilidad en las trayectorias observada por Blaney et al. (2022), ya sea lineal o no lineal, da cabida a comprender el interés en los enfoques de la adaptabilidad y la

capacidad del estudiante de doctorado para navegar entre los desafíos, lo cual está directamente relacionado con su autonomía en el manejo de su propio proceso investigativo. Esto es particularmente relevante en la educación doctoral, donde los candidatos deben forjar su camino a través de la reflexión crítica y la toma de decisiones autónomas sobre sus investigaciones.

El marco teórico considerado entre las nuevas posibilidades de asumir aspectos clave de la literatura relacionadas con sus enfoques investigativos, proyectan el modo de hacer y pensar acerca de sus escenarios formativos como futuros investigadores, que también es un elemento clave. En el contexto del Doctor en Educación, este concepto puede traducirse en la capacidad del estudiante de visualizar su rol como investigador autónomo, lo cual es fundamental para un desempeño destacado en su formación.

En concreto, las interacciones con el entorno formativo con los facilitadores, mentores y pares dan lugar a aspectos medulares en ese acompañamiento necesario, que de acuerdo con Blaney et al. (2022) permiten argumentar que la autonomía investigativa no es un fenómeno aislado, sino que se construye a través de estas relaciones, que ofrecen tanto desafíos como oportunidades de crecimiento. En el contexto de la educación doctoral, estas interacciones son esenciales para fomentar la independencia y el pensamiento crítico, elementos cruciales para el éxito académico y profesional del candidato. De esta manera, se observan en la figura 18, los macroconceptos generados.

Figura 18.
Macroconceptos



Fuente: La autora (2024)

La figura 18 permite observar la integración de los diferentes macroconceptos generados en el proceso investigativo que fundamentan la construcción del conocimiento y constituyen los elementos medulares de la aproximación teórica. Por lo tanto, resaltan en su comprensión de la realidad en el estudio del fenómeno relacionado con la praxis pedagógica virtual en el escenario de la formación del doctor del programa interinstitucional doctorado en educación.

Estos macroconceptos se contextualizaron como: renovación de contenidos de los cursos virtuales con la capacitación del docente; garantía pedagógica en la proximidad del facilitador-doctorando, virtualidad del conocimiento en perspectivas de calidad, comunidades de aprendizaje en autoformación y socialización, adaptabilidad tecnológica en la mejora continua y autonomía investigativa en el desempeño destacado.

Al abordar el fenómeno de la praxis pedagógica virtual en la formación del Doctor en Educación, es necesario considerar la edificación de la aproximación teórica al profundizar en los cuatro planos del conocimiento como parte de su fundamento en lo que tiene que ver con los pilares que lo sostiene: ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico. Cada uno de éstos debe ser integrado a la representatividad de elementos que se interpretan sobre la aproximación teórica, con el fin de comprender cómo la pedagogía virtual impacta en la formación doctoral. A continuación, se expone en profundidad el primero de estos planos: el plano ontológico, bajo la luz del idealismo crítico, y luego, se esbozan los siguientes pilares.

Pilar Ontológico

En este escenario comprensible que atañe al fundamento del Ser en la praxis pedagógica virtual, surge la pregunta clave que guía esta reflexión: ¿Qué es la realidad en el contexto de la pedagogía virtual y cómo se concibe el ser de los actores implicados? Para responder a esta interrogante tomé en cuenta al idealismo crítico, como filosofía subyacente, que transitan en el mundo de las ideas al invitar al reconocimiento comprensivo sobre la existencia de la realidad educativa virtual que es construida tanto por los sujetos (facilitadores, doctorandos, coordinador) como por las estructuras tecnológicas que median el proceso formativo. Según esta perspectiva, la realidad no es simplemente una entidad externa y objetiva, sino una construcción social y cognitiva asimilada en profundidad desde las experiencias individuales y colectivas que se fecundan en la comprensión del mundo, que está ahí.

En términos del idealismo crítico en la ontología de la educación virtual, retomo la investigación de Gilyazova (2019), al considerar varios aspectos relevantes que permiten argumentar cómo los actores implicados asimilan esta realidad desde el ser y la experiencia vivida en entornos virtuales. La mencionada autora, señala que la relación entre la realidad

virtual y la realidad actual implica una distinción ontológica entre estas dos dimensiones. En el contexto de la praxis educativa virtual, esto da a entender que los entornos virtuales no son simplemente una extensión de lo real, sino una realidad condicional en sí misma, donde los actores inmersos en este escenario participan como observadores o participantes activos. La ontología de la pedagogía virtual se fundamenta, entonces, en esta dualidad donde las experiencias digitales (virtuales) y físicas (actuales) se entrelazan y, en algunos casos, se superponen, generando un espacio pedagógico en el cual los doctorandos construyen conocimiento de manera autónoma y autodirigida.

Vale la pena destacar la idea de la condicionalidad funcional, mencionada por la precitada autora donde resalta que las plataformas de realidad virtual facilitan una interacción que transforma la experiencia formativa de este alto nivel, lo que significa que se sostiene sobre la base de las implicaciones ontológicas en la pedagogía virtual, ya que el entorno digital condiciona y define la forma en la cual se estructuran las actividades formativas del candidato a doctor, lo cual lleva a repensar el "ser" de todos los involucrados en estos escenarios. Su rol cambia, y su identidad en el proceso pedagógico también evoluciona, pasando de ser meros receptores de información a creadores activos de conocimiento en una realidad mediada tecnológicamente.

En este orden de ideas, se destaca el interés del rol del individuo como sujeto en la realidad virtual, ya sea como observador o participante. En la pedagogía virtual, los candidatos a doctor, así como los facilitadores de los distintos seminarios pueden oscilar entre estos dos roles, donde la participación activa es crucial para el éxito educativo, pero también se hace énfasis en el proceso reflexivo. Esto significa que la asimilación ontológica de la pedagogía virtual no es pasiva; el individuo se posiciona frente a esta nueva realidad, la asimila y la transforma a través de su interacción y reflexión continua sobre el proceso de aprendizaje. De este modo, la experiencia ontológica se vuelve una integración dinámica entre la interacción tecnológica y la introspección del actor.

Desde el punto de vista del idealismo crítico, la realidad en la pedagogía virtual no es un mero fenómeno externo, sino que se construye a través de la conciencia y la percepción de los actores implicados. El aprendizaje virtual, bajo esta filosofía, implica que el conocimiento no es

una representación exacta de la realidad externa, sino una interpretación activa y reflexiva del facilitador como del candidato a doctor, quienes construyen su propio entendimiento de la realidad educativa virtual. La ontología de la pedagogía virtual, entonces, se basa en la idea que la realidad no es fija, sino que es creada y moldeada por la experiencia subjetiva y el diálogo constante entre el ser y el entorno digital.

En síntesis, este pilar ontológico fundamental en la comprensión de la aproximación teórica de la pedagogía virtual se edifica en la dualidad de realidades, la condicionalidad funcional, la construcción social del entorno virtual y el rol activo del sujeto como participante y observador. Todo ello, bajo la luz del idealismo crítico, hace énfasis en la idea que el conocimiento en los entornos virtuales es una construcción continua y dinámica del ser en interacción con su entorno digital. Se trata entonces del modo existencial de vivencias del ser que se mantiene ahí en ese mundo formativo dinámico.

De hecho, los fundamentos del idealismo crítico, traídos a este pilar de la aproximación teórica en lo ontológico reflejan situaciones comprensibles desde las ideas de Kant y otros filósofos idealistas, quienes sostiene que el conocimiento y la realidad son siempre mediados por nuestras percepciones y estructuras cognitivas. En el contexto de la praxis pedagógica virtual, esta mediación no sólo se refiere a las capacidades cognitivas del sujeto, sino también a las tecnologías que actúan como interfaces entre el conocimiento y la experiencia. De esta manera, la ontología de la pedagogía virtual no es estática ni objetiva, sino intersubjetiva: los actores involucrados, entonces deben ser capaces de co-construir la realidad educativa a través de la interacción con las plataformas virtuales y los contenidos digitales.

La ontología del idealismo crítico reconoce que el ser del estudiante en la educación virtual se transforma a medida que interactúa con un entorno tecnológico, donde las barreras espacio-temporales desaparecen, y el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia inmersiva y dinámica. La realidad de la pedagogía virtual que se construye en este entorno, no es solo un reflejo de las prácticas educativas tradicionales, sino que representa una nueva forma de existencia académica y social. En este marco ontológico, los participantes y facilitadores no son meros receptores o transmisores de conocimiento; son sujetos activos que continuamente construyen y reconstruyen su ser académico a través de la interacción con el

entorno virtual. El ser del estudiante en la educación virtual es, por tanto, un ser en constante transformación, determinado por el acceso al conocimiento, así como por la calidad de las interacciones con los otros actores y las tecnologías.

En este sentido, el idealismo crítico asimilado desde el pensamiento investigativo de Maroukias et al. (2023) permite comprender que la realidad virtual en la educación es un campo donde las posibilidades de aprendizaje son múltiples y dependen de cómo los sujetos conciben, interpretan y usan las herramientas tecnológicas. El ser del educando, bajo esta óptica, es reflexivo, autónomo y dinámico, en la medida en que va forjando su identidad académica a través de sus experiencias dentro de los entornos virtuales.

De hecho, tres elementos fundamentales que destacan la importancia de la realidad virtual (VR) como un campo de aprendizaje con múltiples posibilidades, basados en la investigación de Maroukias et al. (2023), dan lugar a la experiencia inmersiva e interactiva, permitiendo una comprensión más eficiente y efectiva de conceptos difíciles. Este enfoque transformador facilita la asimilación de contenidos complejos de manera dinámica y envolvente, mejorando el proceso educativo. Asimismo, en lo que tiene que ver con las teorías de aprendizaje aplicadas, como el conectivismo y el aprendizaje experiencial, son clave para diseñar experiencias educativas efectivas en entornos de realidad virtual. Estas teorías permiten personalizar las experiencias de aprendizaje según las necesidades de los doctorandos en el ejercicio integrado de conceptos teóricos con aplicaciones prácticas.

De forma similar, la praxis pedagógica en la virtualidad del conocimiento no sólo mejora la colaboración y personalización en el aprendizaje, sino que también presenta su potencial para el futuro, especialmente en enfoques como la gamificación, que promete ser una herramienta poderosa para involucrar a los estudiantes y mejorar su comprensión. La capacidad de diseñar entornos educativos interactivos y seguros, sin limitaciones físicas, resalta el alcance de la VR como un recurso revolucionario en la formación del candidato a doctor desde el ser y la asimilación de escenarios dinámicos existenciales que permiten su manifestación en el hecho de estar ahí, en un mundo co-creado, cargado de tecnologías sensibilidades e interacción para la reflexión profunda en la generación del conocimiento doctoral.

Pilar Epistemológico

El pilar epistemológico en este estudio hace referencia a la pregunta: ¿Cómo se genera el conocimiento en la pedagogía virtual y cuál es su naturaleza? Aquí, en el papel de la pedagogía virtual, el conocimiento no se imparte de manera unidireccional; en cambio, se construye permanentemente a través de procesos dialógicos que llevan a cabo los actores del proceso formativo, que en este caso tienen que ver con los doctorados y sus facilitadores en los distintos seminarios, donde participan como co-creadores activos de saberes.

En el contexto de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, el construccionismo social define que los entornos de aprendizaje virtual permiten la co-construcción de conocimiento entre los doctorandos y facilitadores. La interacción en plataformas virtuales, el acceso compartido a fuentes de información y la colaboración en actividades asincrónicas y sincrónicas de intereses de aprendizajes comunes, facilitan un proceso en el cual el conocimiento es constantemente negociado y reconfigurado. En este sentido, se puede decir que, las plataformas de aprendizaje virtual actúan como mediadoras de la interacción social que, a su vez, es la base de la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978).

Por su parte, el rol del docente en la praxis pedagógica virtual se traslada del simple transmisor de conocimiento a un facilitador que guía, orienta y ejecuta su aspecto de mentor en el proceso de construcción del conocimiento. En este proceso, el diseño de actividades interactivas y el uso de recursos tecnológicos crean un ambiente en el cual los candidatos a doctor pueden relacionarse con el contenido de manera más significativa, promoviendo así el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), donde el conocimiento está inmerso en el contexto sociocultural de la comunidad académica.

De este modo, las teorías constructivistas y construccionistas se complementan, ya que la pedagogía constructivista promueve la idea que los estudiantes construyen activamente su comprensión, mientras que el construccionismo social destaca que este proceso ocurre en el contexto de la interacción social. Los entornos virtuales se convierten en plataformas esenciales para esta construcción colaborativa, donde el aprendizaje es una experiencia compartida que se nutre de las contribuciones de todos los participantes (Garrison et al., 1999).

En términos del uso de tecnología en la praxis pedagógica virtual, está alineado con el enfoque epistemológico socioconstruccionista en la medida en la cual, las plataformas digitales permiten la interacción, retroalimentación, lenguaje común ajustado a los hechos donde es necesario la colaboración en tiempo real o diferido. Esta mediación tecnológica permite la construcción del conocimiento de manera distribuida y dialógica, tal como lo plantea Laurillard, (2012). Así, la creación de espacios de interacción, como foros de discusión, videoconferencias y plataformas colaborativas, fomenta un ambiente donde los doctorandos pueden debatir ideas, compartir experiencias y reflexionar colectivamente sobre los temas de investigación. Esta dinámica, según Scardamalia y Bereiter (2006), viene a conformar el conocimiento que se construye a través de la negociación social, permite que los candidatos a doctor desarrollen una comprensión más profunda y crítica del contenido estudiado.

Pilar Axiológico

El pilar axiológico en esta aproximación teórica generada en el proceso investigativo, transcurre frente a la cuestión que asimila respuestas a la interrogante acerca de ¿Cuáles valores orientan la praxis pedagógica virtual? En la aproximación idealista crítica, los valores de autonomía, equidad, accesibilidad y colaboración son fundamentales. En la educación virtual, estos valores se ven reflejados en la promoción de un aprendizaje inclusivo, donde los participantes tienen la libertad de acceder a la información para construir el conocimiento desde cualquier lugar y a su propio ritmo, siempre que se les proporcionen los medios tecnológicos, el despliegue de las estrategias a través del curso, las instrucciones correspondientes al seguimiento del aprendizaje y sus efectos evaluativos.

Asimismo, la praxis pedagógica virtual tiene una responsabilidad ética en cuanto a la creación de un entorno equitativo, donde todos y cada uno de los actores sociales involucrados en el desarrollo de las actividades y procesos, llevados a cabo de manera independiente y en conformidad con el trasfondo socioeconómico, tengan acceso a los recursos necesarios para su aprendizaje efectivo y de calidad. La tecnología, si bien es una herramienta significativa en el proceso de la democratización del conocimiento, también puede perpetuar desigualdades si no se implementa de manera justa.

La aproximación teórica de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, desde el idealismo crítico, y en la amplitud del pilar axiológico ha de permitir la comprensión significativa que la realidad formativa en el doctorado en educación PIDE, es una construcción intersubjetiva y dinámica, mediada por la tecnología y las interacciones humanas, mientras que los valores axiológicos fundamentales deben guiar el diseño y la implementación de entornos de aprendizaje virtuales justos e inclusivos.

Por ello, se asume este pilar axiológico sobre el cual se edifica la generación de conocimiento en la investigación del fenómeno relacionado con la pedagogía virtual en la formación del candidato a doctor en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), en el sustento e interés de los valores que subyacen en los procesos educativos. La axiología, entendida como el estudio de los valores y cómo estos influye en la toma de decisiones y en el desarrollo humano de los facilitadores y doctorandos, fue significativa al comprender el desenvolvimiento de las actividades y procesos que consolidaron el hacer efectivo desde las competencias pedagógicas en entornos virtuales.

Este pilar toma provecho de la investigación de Dauyenov et al. (2023), en cuanto a sus conceptualizaciones respecto al espacio educativo contemporáneo exigente de la creación de competencias axiológicas, interpretadas como la capacidad de proporcionar características valorativas en la formación doctoral, además de las competencias requeridas para enfrentar los desafíos profesionales. En este contexto, los valores no son un complemento al conocimiento, sino una parte integral del proceso formativo. Esto implica que en la formación del candidato a doctor se debe prestar atención a este pilar fundamental en función de la adquisición de conocimientos técnicos, así como en el desarrollo de un sentido profundo de responsabilidad ética y compromiso con la mejora continua.

La investigación de Dauyenov et al. (2023) señaló que los participantes, al ser expuestos a diferentes fases de un enfoque axiológico, progresan desde niveles de aprendizaje repetitivo hacia niveles más elevados de pensamiento creativo e independiente. Esta transición es relevante para la formación doctoral, ya que los doctorandos deben ser capaces de asimilar conocimientos, así como de generar nuevas perspectivas y contribuciones innovadoras al campo educativo.

La integración de este pilar axiológico en el confluencia de valores éticos y axiológicos deben integrarse de manera explícita para elevar la generación del conocimiento en esta aproximación teórica y en el diseño curricular del programa doctoral, especialmente en entornos virtuales, para asegurar que los facilitadores y participantes sumen experiencias tanto de carácter técnico, tecnológico como en el potencial de desarrollo de una mayor comprensión acerca de los principios éticos y sociales que guían su campo de estudio.

En este orden de ideas, se retoman el pensamiento de los mencionados autores para asimilarlo en este pilar axiológico de la aproximación teórica en términos de contribuir con los fundamentos introspectivos en la realidad del desarrollo de las actividades y procesos que se llevan a cabo en el programa institucional doctorado en educación (PIDE) trascendiendo las distintas fases comprensibles en la construcción del conocimiento doctoral más allá de su carácter de un aprendizaje repetitivo a uno que fomente la creatividad, la innovación y el pensamiento heurístico. Este proceso promueve una interiorización de los valores fundamentales que deben guiar su práctica profesional.

Igualmente, en el contexto de la praxis pedagógica virtual del doctorado en educación (PIDE), este ámbito significativo del pilar axiológico de la aproximación teórica generada en el proceso investigativo, se fundamenta en los valores de los participantes y facilitadores, atinando a los efectos del rol central en la construcción de un ambiente de aprendizaje humanizado. Al respecto, Supe y Shah (2021) destacan que la incorporación de tecnologías avanzadas en la educación ha transformado radicalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también advierten sobre el riesgo de perder valores fundamentales como la empatía, la compasión y la confianza.

Por lo tanto, estos valores son esenciales para mejorar la interacción entre los involucrados en el proceso formativo doctoral que trascienda la adquisición de conocimientos técnicos. En la pedagogía virtual, los valores de respeto, cooperación y responsabilidad, moldean el comportamiento individual, atrayendo espacios reflexivos donde se forma una conciencia colectiva que impulsa decisiones y compromisos éticos en el entorno educativo. Así, la axiología se convierte en un pilar necesario para equilibrar el uso de tecnologías con una

educación más humana y centrada en el bienestar integral de los candidatos a doctor en educación.

Pilar Educativo

En este pilar educativo que sustenta el abordaje de la realidad en la investigación, cobra relevancia la pregunta sobre ¿Cómo se puede comprender la praxis pedagógica virtual que promueva de manera efectiva la construcción de conocimiento autónomo, reflexivo y colaborativo en los doctorandos del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), teniendo en cuenta los desafíos tecnológicos y las particularidades del entorno virtual? He allí los significativo de las respuestas vinculadas a lo planteado, como clave para interpretar la forma en la cual se desenvuelven las actividades y procesos en la formación doctoral que vivencian y activan los facilitadores en sus experiencias pedagógicas virtuales, al connotar cómo se han de construir estos escenarios digitales del conocimiento profundo.

En este orden de ideas, el pilar educativo juega un rol fundamental en la consolidación de la aproximación teórica que sustenta el proceso formativo y de generación de conocimiento. Este pilar se erige sobre la premisa que la formación en este nivel, no sólo es un proceso de transmisión de información, sino una construcción dinámica del saber, mediada por interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas en entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, el pilar educativo integra y trastoca el escenario ontológico, epistemológico y axiológico para definir los modos en los cuales se genera el conocimiento y se transfiere en la educación doctoral. En particular, se hace énfasis en la creación de espacios académicos y pedagógicos que fomenten la autonomía del doctorando, promueva la investigación, el manejo de los diversos paradigmas, métodos y situaciones escriturales de alto nivel, además de la habilitación de una interacción dialógica que enriquezca tanto la experiencia individual como colectiva. En la praxis pedagógica virtual, el pilar educativo se consolida mediante el uso de tecnologías emergentes y técnicas innovadoras que permiten una mediación efectiva entre los facilitadores y los participantes, a fin de valorar las actividades y procesos que conducen a la construcción del conocimiento de manera colaborativa y reflexiva.

Este pilar, además, refuerza la idea que el conocimiento en el ámbito de la educación doctoral es un fenómeno intersubjetivo, donde los valores educativos se entrelazan con las experiencias y los saberes previos de los doctorandos, configurando un espacio de aprendizaje integral. Al igual que los pilares ontológico, epistemológico y axiológico, el pilar educativo guía el proceso de aprendizaje hacia un conocimiento de orden superior que no solamente se manifiesta en el carácter técnico y en la cientificidad del método, sino también transformador, capaz de impactar en la práctica educativa y profesional de los futuros doctores en su contribución a la sociedad.

Al atender a esta filosofía educativa se debe reconocer que este pilar educativo de la aproximación teórica resalta la condición flexible de la pedagogía virtual, lo que significa que su adaptabilidad, innovación y trascendencia educativa, tiene que ver con la posibilidad de ir adaptándose a los diversos contextos y necesidades de los estudiantes de doctorado en educación. Se promueve, por tanto, una pedagogía inclusiva que facilite la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias particulares, y que fomente una cultura de aprendizaje continuo, autodidacta y socialmente comprometido con los aportes profundos del conocimiento educativo, aún en entornos virtuales.

Ahora bien, los aspectos significativos que avalan el sentir y hacer en la formación doctoral en educación, cobran vigencia dentro de la filosofía humanista, frente a lo cual se plantea ¿De qué manera la integración de un enfoque humanista en la praxis pedagógica virtual influye en la formación de doctores en educación comprometidos con los valores éticos y sociales en el contexto global actual? Al atender esto posibles escenarios, toma provecho de la investigación de Chen et al. (2023), quienes identifican elementos significativos en el orden de esta filosofía respecto a las actividades conscientes y prácticas desarrolladas en los distintos seminarios que potencien la humanidad de los individuos. En el contexto de la formación doctoral, esto implica una pedagogía que además de transmitir los conocimientos teóricos, procure la aplicabilidad práctica del saber en situaciones reales, facilitando el crecimiento personal y social del doctorando.

De forma similar, los mencionados autores indican los requerimientos del cultivo de una personalidad ideal, puesto que la formación doctoral debe ir más allá de la adquisición de

competencias académicas al buscar la construcción de una personalidad integral que refleje valores éticos, compromiso social, y empatía. En este sentido, la educación humanista hace ver los requerimientos que los doctorandos se formen como expertos en su disciplina, pero además sean individuos con humildad, comprometidos con el bienestar social. A ello se añade que el desarrollo de un espíritu humanista, busca desarrollar la formación académica con valores como la compasión, la empatía y la sensibilidad cultural. En el caso del Doctor en Educación, este espíritu humanista debe integrarse en la formación, promoviendo una educación crítica y reflexiva que capacite a los estudiantes para ser líderes educativos con conciencia social.

Por lo tanto, uno de los puntos claves es la integración entre los elementos que transitan en el modo de hacer la ciencia social, para que el contexto de la educación doctoral, no se limite a un enfoque puramente técnico o científico, sino que incorpore una visión más amplia que incluya los aspectos humanísticos y éticos de la práctica educativa, favoreciendo una formación que contemple tanto la innovación como la responsabilidad social. Esta idea, según Chen et al. (2023), da lugar a extrapolar al compromiso del doctorando con proyectos comunitarios y sociales que enriquezcan su experiencia formativa y fortalezcan su sentido de responsabilidad hacia los demás. Promover este tipo de actividades en la formación doctoral puede ser una forma concreta de integrar el pilar humanista.

En esos términos, la espiritualidad y sentido del ser en el proceso educativo humanista, enfatiza el desarrollo de un sentido de propósito personal y colectivo. Para los futuros doctores en educación, esto significa integrar en su formación una reflexión profunda sobre el impacto social y moral de sus acciones como educadores e investigadores. La filosofía humanista se basa en el principio que la educación es un proceso integral que transforma a las personas en seres conscientes, críticos y comprometidos con el bienestar de la sociedad.

Este enfoque exige una integración equilibrada entre el conocimiento teórico, las competencias técnicas, los valores éticos y humanísticos. En este sentido, se deben crear espacios de aprendizaje donde los doctorandos participen activamente, jornadas de investigación, encuentro de saberes, fomento de la academia, escritura de artículos científicos y ensayos argumentativos en los cuales se reflexionen sobre el impacto de su labor educativa en la sociedad, en tanto se cultiven habilidades como la empatía, la colaboración y el liderazgo

ético. La filosofía humanista también aboga por la flexibilidad y la adaptabilidad de los programas de formación doctoral. A continuación, se visualiza la representatividad ideal de la aproximación teórica construida sobre la base de los pilares mencionados y los macroconceptos respectivos.

Figura 19.

Aproximación Teórica Praxis Pedagógica Virtual en la Formación del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE)



Fuente: La autora (2024)

Como se observa en la figura 18, la generación del conocimiento investigativo respecto a la praxis pedagógica virtual en la formación del doctor del programa interinstitucional doctorado en educación (PIDE) se edifica sobre los cuatro pilares del conocimiento identificados en lo ontológico, epistemológico, axiológico y educativo. Cada uno de ellos se integra en la visualización de los macroconceptos.

En cuanto al pilar ontológico, la noción de una realidad virtual que impacta la realidad actual, va diluyendo las líneas divisorias entre ambas, cuando se asimila de manera reflexiva en la formación virtual de los doctorandos y facilitadores, principalmente, puesto que se involucran directamente en el desarrollo de los contenidos, métodos y estrategias al interactuar en el entorno digital, pero, además cuando construyen activamente una realidad educativa compartida. El ser del estudiante y del facilitador, fundamentalmente se configura ontológicamente en una realidad construida socialmente, donde las herramientas tecnológicas son intermediarias que permiten la co-creación del conocimiento. En este sentido, la praxis educativa virtual refleja una transformación en la ontología del "ser" educacional, al fusionarse la realidad objetiva y subjetiva.

Por su parte el pilar epistemológico, atrae la interactividad en los entornos virtuales posibilita nuevas formas de adquisición de conocimiento que se apartan de las metodologías tradicionales. En este sentido, el conocimiento en la pedagogía virtual se vuelve más colaborativo y descentralizado, donde el acceso a múltiples fuentes de información, la interacción con los otros y las herramientas tecnológicas enriquecen el proceso de aprendizaje, desde los intereses comunes compartidos a través del lenguaje.

Por lo tanto, en el estudio de la praxis pedagógica virtual en la formación de los candidatos a doctor en educación del PIDE, el pilar epistemológico de esta aproximación teórica se basa en los principios del construccionismo social. Este enfoque sostiene que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción y comunicación entre los individuos y su entorno sociocultural, lo cual es fundamental en entornos virtuales de aprendizaje donde la mediación tecnológica redefine los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El construccionismo social establece que el conocimiento no es una entidad objetiva ni inmutable; en cambio, es una construcción colaborativa que se genera a través de las

interacciones entre los individuos y las instituciones sociales. Esto implica que la realidad y el conocimiento no existen independientemente de los procesos sociales. Berger y Luckmann (1966) destacan que la construcción social de la realidad en cuanto a las estructuras sociales son producto de procesos históricos y culturales que moldean el entendimiento del mundo.

En cuanto al pilar axiológico, sirve como base para un proceso educativo que fomente el desarrollo de competencias valorativas necesarias al ejercer juicio crítico, tomar decisiones éticas y reflexionar sobre el impacto social de su formación y prácticas pedagógicas. Esto es particularmente importante en el entorno virtual, donde el distanciamiento físico puede hacer que los aspectos valorativos del aprendizaje se diluyan si no se abordan conscientemente. Así, el pilar axiológico adquiere mayor relevancia al enfocarse en la experiencia vivida de los candidatos a doctor. El propósito fue captar cómo los valores influyen en su percepción del aprendizaje virtual y cómo, a su vez, este proceso formativo les permitió desarrollar un sentido más profundo de compromiso ético y profesional.

Asimismo, el pilar educativo de la aproximación teórica sobre la praxis pedagógica en el contexto de la formación de doctores en educación, se sustenta en una filosofía que busca integrar los fundamentos de la educación humanista, frente a los retos que plantea el aprendizaje en entornos virtuales. Esta filosofía parte de la premisa que la educación no se trata exclusivamente de la transmisión de conocimientos, sino que activa la realidad constructiva de carácter activa del saber, donde los doctorandos son agentes protagonistas de su formación.

En este sentido, la praxis pedagógica se concibe como un espacio dialógico que otorga espacios significativos para la co-construcción de saberes integrados en el haber cognitivo de los participantes mediante la interacción reflexiva entre facilitadores y participantes, haciendo uso de las herramientas tecnológicas como mediadoras del aprendizaje. La filosofía educativa que subyace a este pilar, defiende que el entorno virtual no debe ser visto únicamente como un recurso técnico, sino como un espacio potencialmente transformador, capaz de estimular la creación de nuevas ideas y productos de investigación en la autonomía del participante.

De forma similar, este pilar educativo enfatiza el interés por abordar la realidad bajo un enfoque holístico que considere además del desarrollo cognitivo, reflexivo y escritural de los participantes, las manifestaciones positivas en la dimensión emocional y ética, en consonancia

con los pilares ontológico, epistemológico y axiológico ya establecidos. Este enfoque promueve una educación integral, donde el conocimiento se vincula con los valores y la acción, van posibilitando la formación de profesionales con competencias académicas y técnicas, pero, además con un profundo compromiso con el desarrollo humano y social.

En síntesis, se comprende que el pilar educativo en la formación del Doctor en Educación bajo una praxis pedagógica virtual, se fundamenta en la idea que el aprendizaje, así como profundiza las acciones, voluntades y estrategias en función de la adquisición de conocimientos técnicos, también representan un proceso transformador holístico del ser humano que integra valores, acción y conciencia social. Este enfoque reconoce que, en la educación virtual, los candidatos a doctor no sólo son receptores pasivos de información, sino agentes activos que, a través de la reflexión e interacción con diversos contextos, desarrollan competencias que trascienden el ámbito académico. En este sentido, la virtualidad ofrece un espacio donde se puede fomentar un pensamiento autónomo, permitiendo que los participantes absorban conocimientos, reconstruyan y apliquen en situaciones reales y complejas.

Desde esta perspectiva, la praxis pedagógica virtual se convierte en un laboratorio de innovación pedagógica, en el cual el doctorando se desenvuelve en aguas profundas del conocimiento educativo con diferentes enfoques metodológicos y herramientas tecnológicas para abordar, proponer y resolver problemas en su campo. La integración del conocimiento teórico con la práctica se enriquece mediante la reflexión constante sobre la propia experiencia educativa, promoviendo una formación holística que enfatiza el desarrollo del pensamiento creativo y la capacidad de mirar a través de los lentes de la complejidad humana, social y educativa desde la plataforma virtual que facilita un aprendizaje flexible y personalizado, donde se tiene la oportunidad de adaptar el proceso formativo en equilibrio entre el rigor académico y la aplicación práctica. Este enfoque promueve una educación orientada hacia el compromiso con el desarrollo humano y social, formando profesionales expertos en su campo, así como líderes con una visión ética y transformadora.

MOMENTO VI

REFLEXIONES

El conocimiento doctoral es un proceso dinámico donde la interacción humana y tecnológica fomenta la transformación educativa integral.

Soraya Parada

En este Momento VI del estudio, ofrezco un espacio reflexivo para consolidar las ideas y comprensiones sobre el proceso educativo, que se llevó a cabo a través de la metáfora del jardín cultivado en la virtualidad, ilustrando cómo el entorno digital, es un terreno fértil, que permite la siembra, crecimiento y florecimiento de conocimientos, competencias y valores, donde el doctorando, al igual que un jardinero, cultiva su desarrollo académico y personal, con paciencia, cuidado e innovación.

Metáfora sobre el Jardín Cultivado en la Virtualidad

En este tránsito representativo de la realidad indagada sobre la praxis pedagógica virtual en el contexto de la formación del candidato doctor en el PIDE, se toma provecho sobre la metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad, para resaltar la similitud que, en este jardín, se apropia del terreno que representa el espacio virtual, donde las semillas del conocimiento son plantadas por el docente-facilitador. Cada semilla, al igual que un principio pedagógico, tiene el potencial de crecer si se le ofrece las condiciones adecuadas: acceso a recursos, interacción activa, permanente reflexión a profundidad, dominio escritural, entre otros.

En este orden de ideas, la propuesta de Balkanay et al. (2019) destaca que la formación doctoral virtual puede facilitar la co-construcción de conocimiento y la resolución de problemas complejos, alineando la investigación con los desafíos del entorno profesional, siempre que se mantengan altos estándares éticos y metodológicos. De esta manera, la virtualidad se convierte

en un espacio dinámico y flexible que promueve la integración entre teoría y práctica, ampliando las posibilidades de innovación y desarrollo tanto académico como profesional. Por lo tanto, a continuación, se desglosa cada parte asimilada en este recorrido metafórico sobre el jardín cultivado en la virtualidad.

Figura 20.

Eventos de la praxis pedagógica virtual asimilados en la metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad



Fuente: La autora (2024)

En la figura 20, presento algunos eventos significativos que asumi para el desglose de la metáfora sobre el jardín cultivado en la virtualidad para hacer las similitudes con el encuentro reflexivo acerca de la praxis pedagógica virtual en la formación del Doctor en Educación en términos comprensibles sobre el terreno como espacio virtual, el jardinero como facilitador del conocimiento, las semillas del conocimiento como principio pedagógico, el cuidado y crecimiento a través de los recursos y reflexión y el producto investigativo como el crecimiento de lo plantado.

En este orden de ideas, la singularidad de estos escenarios es representativa de la creciente relevancia respecto a la integración del ámbito profesional con la investigación académica en la formación doctoral, lo cual sugiere que las complejidades del mundo real exigen enfoques más prácticos en el abordaje de la investigación independiente. En el contexto de la formación del Doctor en Educación, la virtualidad ofrece un potencial significativo si se desarrollan las condiciones tangibles, como el acceso a recursos tecnológicos y materiales y las condiciones intangibles, como la construcción de una comunidad académica colaborativa. Los puntos medulares que se visualizan en la figura 20, son ampliados en esta reflexión:

Terreno como espacio virtual

En esta metáfora, el terreno cultivado representa el entorno virtual donde se desarrolla la praxis pedagógica. Este espacio es dinámico, flexible, innovador, creativo, trascendente y accesible, características clave que permiten a los candidatos a Doctor en Educación del PIDE, recibir una formación avanzada desde cualquier lugar y a cualquier hora. La virtualidad, como "terreno", ofrece un espacio físico de interacción, escenario activo que da lugar a la creación de conocimientos y experiencias compartidas. Al respecto, Mansour (2024) identifica varios elementos clave que permiten argumentar que la praxis pedagógica virtual es un espacio social en el cual doctorandos y facilitadores co-construyen el conocimiento.

Así, los diálogos en línea y e-facilitada, en discusiones sincrónicas y asincrónicas, facilitadas electrónicamente, pueden mejorar la comprensión de temas complejos que reflejan la co-construcción del conocimiento, al interactuar para explorar perspectivas, cuestionar supuestos y construir colectivamente entendimientos más profundos. La importancia del

espacio social, se retoma en el uso de un espacio de diálogo digital, como un entorno que fomenta una comunidad y un contexto de seguridad ideal en la indagación y el aprendizaje. La creación de un ambiente de confianza y cooperación es esencial para que la co-generar conocimiento.

Asimismo, el rol activo del facilitador, hace ver los requerimientos de una orientación precisa que apoya las discusiones, permitiendo que los doctorandos construyan su propio conocimiento de manera autónoma, con apoyo crítico del facilitador. Este rol incluye la moderación activa y la intervención para corregir malentendidos, al ir asegurando la dinámica cooperativa de socialización del aprendizaje. Así, el terreno debe estar bien preparado, es decir, la plataforma educativa debe ser accesible, funcional y estar dotada de herramientas pedagógicas que permitan una navegación fluida y una interacción efectiva entre los participantes y el facilitador.

El Jardinero como el facilitador del conocimiento

En la metáfora que se sigue en esta reflexión, el jardinero es equivalente al docente-facilitador, quien siembra las semillas académicas, cognitivas, valorativas, las cuida, riega y poda como plantas que se nutren cada día con el abono fertilizante del conocimiento doctoral, al ir garantizando que cada uno de los participantes reciba la atención y el alimento cognitivo que necesita para avanzar en su desarrollo. En la praxis pedagógica virtual, el docente facilitador genera espacios ideales para transmitir la información, al tiempo que fomenta la autonomía del investigador, adaptándose a sus requerimientos, interpretando su progreso y proporcionando retroalimentación constante. El facilitador virtual tiene la tarea de alimentar la curiosidad intelectual y de asegurarse que las condiciones de aprendizaje sean óptimas para que el conocimiento florezca.

Los elementos pertinentes de la investigación de Kantanen et al. (2024) se centran en avalar que el trabajo autogestionado y la facilitación pedagógica, van de la mano alineadas al fomenta la autonomía del investigador doctoral en educación, puesto que desarrolla en los participantes, ciertas condiciones de la planificación, gestión y ejecución de las tareas de manera interdependiente, sin la necesidad de un líder formal. Este enfoque fomenta la

autonomía, ya que los facilitadores de pedagogía digital toman decisiones y gestionan su trabajo para condicionar esa forma autónoma de transitar en los proyectos de investigación. En un entorno doctoral, esto refleja cómo el docente facilitador puede crear espacios donde los doctorandos también asumen la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, fomentando su independencia.

Asimismo, en términos de mejora de habilidades digitales, en esta parte de la metáfora acerca de asimilar al jardinero como el facilitador del conocimiento, se destaca la importancia del liderazgo y la comunicación efectiva identificando los factores clave para mejorar las actividades de construcción del conocimiento doctoral, toda vez que, en el ejercicio de la pedagogía virtual, el docente facilitador actúa como líder y comunicador, guiando a los investigadores noveles a través de herramientas digitales. Este acompañamiento, habilita a los doctorandos para manejar su propio aprendizaje, utilizando las plataformas virtuales y fomentando la autogestión.

Al mismo tiempo, en situaciones de apoyo entre pares, se comprende que el trabajo en equipo sitúa los efectos pedagógicos entre iguales donde la estrategia descrita en la praxis pedagógica virtual, atrae este tipo de eventos significativos para la socialización del conocimiento que reconocen Kantanen et al. (2024) en el marco del hacer de los facilitadores que, a través del intercambio entre pares, proyectan un sistema de habilidades pedagógicas digitales que trascurren hacia el encuentro con soluciones de problemas complejos. Este modelo es aplicable al entorno de los doctorados en educación, donde el facilitador imparte conocimiento, apoya el desarrollo de la autonomía de los doctorandos y conforma los escenarios activos de la socialización para empoderarlos en el uso de tecnologías digitales y en la toma de decisiones informadas en su investigación.

De forma similar, este referente de la analogía que se sigue en esta reflexión, atiende a los espacios de autoaprendizaje y toma de decisiones, en los cuales la capacidad de los equipos autogestionados organizan y planifican su propio trabajo sin directrices estrictas sino más bien, en la dinámica flexible que desarrolla de manera paralela las funciones inherentes al facilitador en la pedagogía virtual, donde se permite al investigador doctoral establecer sus propios

objetivos de aprendizaje y prioridades, promoviendo una mayor autonomía y autoeficacia en la gestión de su investigación.

Semillas del conocimiento como principio pedagógico

Las semillas en esta metáfora del jardín cultivado en la virtualidad para hacer alusión en la analogía de escenarios que transitan en la consolidación de la praxis pedagógica virtual en el doctorado en educación del PIDE, representan los principios pedagógicos y el conocimiento transmitido por el docente-facilitador, que deben ser plantados cuidadosamente en el terreno virtual para que crezcan y florezcan. Cada principio pedagógico, como la construcción colaborativa del conocimiento o el aprendizaje autodirigido, tiene el potencial de germinar si se le proporciona el entorno adecuado.

Así, en la praxis pedagógica virtual, las semillas del conocimiento crecen dentro de principios pedagógicos donde éste no es sólo transmitido de manera unilateral, sino que es co-construido a través de interacciones sociales. Tal como lo plantea Noonan (2015) la co-creación del conocimiento, se manifiesta en la interacción de tres agencias que traslado al contexto de la formación doctoral: el facilitador, el doctorando que aprende y el conocimiento que juntos generan. Con esta idea, se refuerza las condiciones que afirma que el conocimiento no se transfiere unilateralmente desde el docente, sino que es co-construido de manera colaborativa entre ambos actores de la praxis pedagógica virtual.

En este orden de ideas, las interacciones sociales son valoradas en este contexto generativo en el marco de la conciencia, a través del pensamiento, discusión, escritura, debate, intercambio de ideas, monitoreo de los avances investigativos y el escenario activo de la mentoría, alcanzada en esta praxis pedagógica virtual, donde el aprendizaje surge entre los intercambios del conocimiento con los participantes. Situación que da cabida a la transformación del conocimiento y la conciencia sobre lo que se indaga, escribe y reflexiona desde las ideas razonadas, discutidas y avaladas en la comunidad académica, en los comportamientos que se generan desde el aprendizaje, tanto en facilitadores como en los doctorandos en un nivel de abstracción profunda como proceso de transformación personal y

social, algo que refuerza la idea que en la pedagogía virtual, el conocimiento no es algo estático, sino un proceso dinámico de transformación continua.

El interés en poner en práctica los principios de la praxis pedagógica virtual en la formación del doctorado en educación como semillas del conocimiento, constituye una forma de comprender reflexiones emergentes en un escenario activo de la educación que fomenta el sentido social de la pedagogía y sus consecuencias. Situación que avala el sentir, pensar y hacer del acto formativo conjunto en contextos de reflexión constante, tanto del participante como del facilitador, sobre los efectos del proceso de aprendizaje y las interacciones que ocurren en el mismo, enfatizando la co-creación y transformación social de la realidad.

En este ejercicio analógico de la metáfora sobre las semillas del conocimiento como principio pedagógico, atrae el significado de las comunidades de aprendizaje, frente a lo cual destaca Noonan (2015) el interés por desarrollar intercambios críticos constructivos y las comunidades sociales en el proceso de aprendizaje, destacando cómo las interacciones entre los actores del hecho pedagógico en sus distintas áreas de dominio pueden ofrecer espacios significativos que faciliten el proceso de construcción del conocimiento, con la constancia del riego constante de las semillas cognitivas, desde la interacción, retroalimentación y reflexión argumentativa, que se convierte en el abono necesario para el crecimiento académico y personal del candidato a doctor.

Cuidado y crecimiento a través de los recursos y reflexión

Siguiendo la misma dinámica de la similitud en los eventos representativos de la praxis pedagógica virtual en la formación del candidato a doctor con la metáfora del jardín cultivado en la virtualidad, se reflexiona que el proceso de la germinación de la semilla en función de conseguir que el jardín del conocimiento profundo florezca de manera efectiva en el doctorando, es fundamental al proporcionar condiciones óptimas para ese crecimiento, como acceso a recursos, oportunidades de interacción activa y momentos de reflexión profunda.

En la praxis pedagógica virtual, esto implica ofrecer un diseño instruccional bien estructurado, el acceso a bibliotecas virtuales, herramientas de investigación y espacios para la discusión reflexiva, ya que son elementos clave para el desarrollo académico y profesional. De

acuerdo con Radovic (2022) se destacan varios elementos clave que permiten argumentar la necesidad de un diseño instruccional bien estructurado, acceso a bibliotecas virtuales, herramientas de investigación y espacios de discusión reflexiva en la praxis pedagógica virtual para la formación de un candidato a Doctor en Educación. Así, en la necesidad de organizar el contenido de aprendizaje de manera significativa y útil para los participantes, se han de proponer estrategias de instrucción bien definidas que incluyen la secuencia óptima de contenido, la retroalimentación continua y la práctica variada. Esto subraya la importancia de un diseño instruccional meticulosamente estructurado para maximizar el aprendizaje (Radovic, 2022).

El acceso a herramientas de investigación y bibliotecas virtuales, se debe hacer sentir en el escenario de la praxis pedagógica virtual en la formación doctoral, lo cual da cabida a significar estos contextos constructivos frente a la creciente demanda por integrar el aprendizaje en el entorno de trabajo con la educación profesional lo que da cabida a reflexionar acerca de los requerimientos de proporcionar acceso a recursos de investigación actualizados, como bases de datos académicas y bibliotecas virtuales, que faciliten la relación entre teoría y práctica, promoviendo el desarrollo de competencias analíticas y escriturales.

Por su parte, los espacios para la discusión reflexiva, es parte de ese crecimiento constructivo de los proyectos doctorales, toda vez que, se expresa en términos del aprendizaje contextualizado, ya que es esencial para el crecimiento del conocimiento. Además, la colaboración y el aprendizaje social entre individuos son componentes clave para mejorar la calidad de la experiencia educativa. Los espacios de discusión reflexiva permiten a los participantes procesar sus experiencias de manera significativa, conectando teoría y práctica en un ejercicio dinámico del aprendizaje en línea, ya que permite a los estudiantes analizar y sintetizar información, promoviendo el conocimiento profundo. Este proceso de reflexión hace pensar en la transformación de la información en conocimiento, con el sustrato entendible de la innovación y creatividad en la práctica investigativa.

Producto investigativo como conocimiento de lo plantado

El fruto que se recoge en un jardín cognitivo, es el producto tangible del esfuerzo colectivo entre las condiciones del terreno, el cuidado del jardinero, el crecimiento de la semilla, entre otros que dan lugar a los resultados satisfactorios de excelencia. En la praxis pedagógica virtual, este fruto se manifiesta en la investigación independiente del doctorando, donde demuestra la adquisición de conocimiento, competencias escriturales y capacidad para generar nuevas ideas y soluciones. La investigación culminada es la cosecha del proceso de aprendizaje, un logro que beneficia al propio estudiante, y a la educación al contribuir con el desarrollo del campo pedagógico y a la sociedad.

En este sentido, la investigación de Phyo et al. (2024) ofrece una metáfora útil que puede vincularse con los desafíos que enfrenta el investigador independiente en la adquisición de competencias escriturales y la generación de nuevo conocimiento. La investigación destaca que los estudiantes de doctorado de entornos no angloparlantes nativos, enfrentan dificultades para desarrollar habilidades de escritura académica en inglés. Esto es especialmente relevante cuando el producto investigativo de una tesis doctoral, ha de ser el reflejo del conocimiento adquirido y de las competencias desarrolladas para formular soluciones innovadoras, además con dominio de un segundo idioma.

De manera análoga, el conocimiento y las competencias que un doctorando desarrolla a través de la praxis pedagógica virtual son fundamentales para que ese investigador pueda generar nuevos conocimientos que respondan a las demandas de su campo académico. La idea que estos candidatos a doctor deban asumir responsabilidad por su progreso y que necesitan apoyo para mejorar sus habilidades en escritura académica, puede compararse con ese compromiso del investigador en adquirir conocimientos teóricos, así como competencias escriturales para comunicar eficazmente sus hallazgos y generar ideas innovadoras.

De este modo, la praxis pedagógica virtual es una experiencia clave para la formación, que va integrando elementos discursivos que subrayan tanto la flexibilidad de las modalidades virtuales como la innovación en el uso de tecnologías. De hecho, el proceso de enseñanza y aprendizaje adaptable y flexible, ha permitido a los facilitadores y doctorandos participar activamente, incluso en circunstancias desafiantes como la pandemia. Es por ello que, la

modalidad virtual emerge como una herramienta indispensable para garantizar la continuidad y calidad del proceso formativo doctoral con la integración de diversas plataformas y recursos tecnológicos, se aprovechan las circunstancias para el ajuste de los espacios de apoyo, en el marco de las estrategias didácticas centradas en la interacción sincrónica y asincrónica, permitiendo una personalización en la atención al doctorando.

La autoformación continua, también es un pilar en la praxis pedagógica, ya que los facilitadores al dominar las plataformas tecnológicas, están en constante actualización sobre los avances en inteligencia artificial y recursos didácticos que mejoran la formación doctoral, garantizando el hecho de contar con facilitadores preparados, versátiles y con las competencias exigidas en este nivel doctoral que responden a los retos contemporáneos, al tiempo que fomenta el aprendizaje reflexivo y significativo para ayudar a la construcción de la tesis doctoral. El abordaje de esta realidad formativa en la virtualidad que conlleva al mejor producto investigativo como conocimiento de lo plantado, con la orientación del plano del conocimiento en profundidad, es un camino enriquecido al utilizar herramientas tecnológicas, integradas al hacer conjunto reflexivo y metodológico que permite una transformación social productiva en el conocimiento profundo generado desde una perspectiva innovadora, puesto que en su camino ha estado presente la orientación hacia la horizontalidad y participación, promoviendo un aprendizaje colaborativo, con dominio de espacios co-creadores del conocimiento, como se evidencia en las actividades grupales, foros y exposiciones.

Las bondades del florecer

Hace tiempo los jardineros del conocimiento plantaron en nuestro jardín semillas cognitivas con amor, tolerancia y empatía dando como resultado un nuevo florecer, en cada semilla ha nacido una nueva forma de mostrar al mundo el conocimiento adquirido. Reconozco que el terreno abonado poseía carencias y limitaciones, esas que generan la hierba mala, la cual carece de los nutrientes para crecer, dificultando en momentos el surgimiento de las nuevas raíces del conocimiento. Sin embargo, el jardinero con sus cuidados arranca esas hierbas para mantener sus semillas nutridas y cuidadas, y así propiciar entusiasmo para crecer y abrirse transformándose en bellas flores.

Dentro de las bondades de este trascender en el jardín de la virtualidad, se refleja claramente la premisa de que la virtualidad como herramienta mediadora entre el facilitador y el doctorando en el proceso del aprendizaje, forma y egresa doctores con un potencial no solo cognitivo, sino personas integrales en el ser, hacer y convivir, transformándolos en protagonistas del cambio, pudiendo impregnar a otros con el esplendor y aroma, así como la flor de luna, que una vez al año, al caer la noche, bajo la luz de la luna llena, va floreciendo poco a poco durante, aproximadamente 12 horas desprende su dulce aroma, pero a la vez busca aprender nuevos conocimientos que requiera el jardín de la virtualidad para que siga en un constante florecer.

Desde esta perspectiva, reafirmo mi tesis, la praxis pedagógica virtual es un laboratorio de innovación pedagógica constante, en el cual el doctorando se desenvuelve en aguas profundas del conocimiento educativo con diferentes enfoques metodológicos y herramientas tecnológicas para abordar, proponer y resolver problemas en su campo. El cual incide en él creando nuevas formas de ser, hacer y brindar la enseñanza en esta era virtual y de constante cambio.

REFERENCIAS

- Admass, W. S., Munaye, Y. Y., y Diro, A. A. (2024). Cyber security: State of the art, challenges and future directions. *Cyber Security and Applications*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.csa.2023.100031>
- Alam, M. A. (2023). Connectivism learning theory and connectivist approach in teaching and learning: A review of literature. *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 12(II), 1.
- Al-hawamdeh, B. O. S., & Alam, S. (2022). Praxis and effectiveness of pedagogy during pandemic: An investigation of learners' perspective. *Education Research International*, 2022, Article ID 3671478. <https://doi.org/10.1155/2022/3671478>
- Alsayer, A. A. (2023). Learners' experiences in an online learning environment: An analysis of the impact of international collaboration. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231208524>
- Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R., & Menezes, I. (2023). The value of doctoral education in the intersection of the multiple purposes of higher education. *European Educational Research Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14749041231206197>
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2022). Pre-understanding: An interpretation-enhancer and horizon-expander in research. *Organization Studies*, 43(3), 395-412. <https://doi.org/10.1177/0170840621994507>
- Amador, J. A., Peró-Cebollero, M., Feliu-Torruella, M., Pérez-González, A., Cañete-Massé, C., Jarne-Esparcia, A. J., Triadó-Ivern, X., & Guàrdia-Olmos, J. (2023). Mentoring and research self-efficacy of doctoral students: A psychometric approach. *Education Sciences*, 13(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci13040358>
- Andrews, P. G., & Leonard, S. Y. (2018). Reflect, analyze, act, repeat: Creating critical consciousness through critical service-learning at a professional development school. *Education Sciences*, 8(3), 148. <https://doi.org/10.3390/educsci8030148>
- Arnold, J., & Mundy, B. (2020). Praxis pedagogy in teacher education. *Smart Learning Environments*, 7(8). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-0116-z>
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research? *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Atwa, H., Shehata, M. H., Al-Ansari, A., Kumar, A., Jaradat, A., Ahmed, J., & Deifalla, A. (2022). Online, face-to-face, or blended learning? Faculty and medical students' perceptions during the COVID-19 pandemic: A mixed-method study. *Frontiers in Medicine*, 9, 791352. <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.791352>
- Audrin, B., Audrin, C., & Salamin, X. (2024). Digital skills at work-Conceptual development and empirical validation of a measurement scale. *Technological Forecasting and Social Change*, 202, 123279. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123279>
- Ausubel D., Novak., J., D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balkanay, E., Deming, M. E., & Rider, T. R. (2019). *Pedagogy & praxis: Emerging issues from doctoral programs in design research*. In Proceedings of the ARCC 2019 International

- Conference Architectural Research Centers Consortium: The Future of Praxis: Applied Research as a Bridge Between Theory and Practice (pp. 544–553). Toronto, ON: ARCC.
- Banoy, W., & González, R. A. (2024). Analysis of frameworks for digital skills training for secondary school teachers: A systematic review. *TEM Journal*, 13(2), 1038-1050. <https://doi.org/10.18421/TEM132-18>
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 59. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bishop-Monroe, R., Di Paolo Harrison, B. M., Knight, M. E., Corritor, C., Rybarczyk, B., & York, A. S. (2021). Preparing doctoral students to teach in an increasingly virtual world: A response to COVID-19 and beyond. *Online Learning*, 25(1), 166-181. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2446>
- Blaney, J. M., Wofford, A. M., Jeong, S., Kang, J., & Feldon, D. F. (2022). Autonomy and privilege in doctoral education: An analysis of STEM students' academic and professional trajectories. *The Journal of Higher Education*, 93(7), 1037–1063. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2082761>
- Bokhari, N. M., & Zafar, M. (2019). Learning styles and approaches among medical education participants. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 181. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_95_19
- Bonilla, L. A. G. (2016). Deliberación entorno a la Educación Virtual. Interconectando Saberes, (1), 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Byrnes, D., Uribe-Flórez, L. J., Trespalacios, J., & Chilson, J. (2019). Doctoral e-mentoring: Current practices and effective strategies. *Online Learning Journal*, 23(1), 236-248. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1446>
- Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 3(1). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J.M. (coord.) (2007). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma
- Capello, S., Gyimah-Concepcion, M., y Billimack, V. V. (2021). An unexpected affordance of program design for dissertation writing during COVID-19: The embedded dissertation. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 6(2), 16-20. <https://doi.org/10.5195/ie.2021.163>
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Miguéis, V. (2020). Quality assurance of doctoral education: Current trends and future developments. In: S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education*, 105-139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_5
- Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., & Lopes Soares, D. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, 84(4), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>
- Casamayor, G. (2010). *“La formación on-line”, una mirada integral sobre el b-Learning*. Madrid:Grao.

- Casimir, G., Tobi, H., & Tamás, P. A. (2022). How to present the analysis of qualitative data within interdisciplinary studies for readers in the life and natural sciences. *Quality & Quantity*, 56(2), 967–984. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01162-2>
- Chen, L., Zhang, J., Zhu, Y., Shan, J., & Zeng, L. (2023). Exploration and practice of humanistic education for medical students based on volunteerism. *Medical Education Online*, 28(1), 2182691. <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2182691>
- Chifamba, C. (2022). Inclusive pedagogy: Embracing diversity in a virtual class. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 3(6), 18-26. <https://doi.org/10.54660/anfo.2022.3.6.1>
- Class, B. (2023). Teaching research methods in education: Using the TPACK framework to reflect on praxis. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 288–308. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2270426>
- Coffey, A & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colmenares, A. (2023). Rol del docente universitario en los espacios virtuales de aprendizaje desde la transcomplejidad. [tesis Doctoral] <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/703>
- Compte, M., y Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV (2), 131-140. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27342/28001>
- Corbett, F., & Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: Harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1), e03250. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03250>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Daniels, L., & Alston, L. (2023). Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 35(2), 17-31. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Dauyenov, Y., Zhumataeva, E., & Orynbekova, A. (2022). Methodological framework for the axiological paradigm in the learning environment. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895470>
- De Pablos, J., y Villaciervos, P. (2005). El espacio europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y Demandas del Profesorado. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 99-124. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69000/el%20espacio%20europeo%20de%20educaci%3%93n%20superior%20y%20las%20tecnolog%3%8das%20de%20la%20informaci%3%93n%20y%20la%20comunicaci%3%93n.%20percepciones%20y%20demandas%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dingyoudi, F., & Strijbos, J.W. (2020). Community representations in learning communities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1052–1070. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1640788>
- Domingo, M., & Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*,

- Downes, S. (2015). Stephen Downes. Knowledge, Learning, Community. Retrieved 2015 from Downes : <http://www.downes.ca/>
- Duart, J., y Sangrá, A. (Comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861.
- Fabregas, M. G., & Gaeta, M. L. (2015). Developing students' autonomy and self-regulation through a co-teaching research methods experience. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(1), 25-32.
- Fajardo Tovar, D., Jonker, V., & Hürst, W. (2020). *Virtual reality and augmented reality in education: A review*. Universiteit Utrecht, Educate-it.
- Fernández, J., Montenegro-Rueda, M., y Fernández-Batanero, J. M. (2023). Impact of university teachers' technological training on educational inclusion and quality of life of students with disabilities: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2576. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032576>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francisco, S., Almqvist, A. O., & Salo, P. (2024). Editorial: Professional learning for praxis development. *Professional Development in Education*, 50(3), 439-443. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2339664>
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gelabert, J. (2019). Entornos personales de aprendizaje en el desarrollo profesional de los profesores universitarios. [Tesis doctoral] Universitat de les Illes Balears <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671471/tjmgc1de1.pdf?sequ>
- Gergen, K. (2015). *An invitation to social construction*. (3rd ed.) London: Sage.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, D. (2019). *Comunicación interactiva en las aulas virtuales de educación universitaria politécnica. Reflexiones fenomenológicas*. [Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Gilyazova, O. (2019). The relationship between virtual and actual reality: Phenomenological-ontological approach. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 196. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1921>
- Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your "house." *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 12–26. <https://doi.org/10.5929/2014.4.2.9>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.

- Hill, L. H., & Conceicao, S. C. O. (2020). Program and instructional strategies supportive of doctoral students' degree completion. *Adult Learning*, 31(1), 36-44. <https://doi.org/10.1177/1045159519887529>
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low- and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open*, 3, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080>
- Herlo, D. (2017). *Connectivism, a new learning theory?* In: Edu World 7th International Conference. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.41>
- Hernández, M (2010). *Tres aproximaciones a la investigación cualitativa: fenomenología, hermenéutica y narrativa*, 1,2001 (XXIV), 9-64.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Huang, H.C. (2024). Enhancing doctoral learning through virtual communities of practice: An autoethnographic perspective. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1347052>
- Hurtado y Toro (2001). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. 4ta. Edición. Episteme Consultores Asociados C.A.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* México: Fondo de cultura económica.
- Imbernon, F. (Coord.) (2008). *Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning en el marco del EEES*. Madrid: Universidad de Barcelona.
- Jordan, C. L., Sathaanathan, T., Celi, L. A., Jones, L., & Alagha, M. A. (2021). The use of a formative pedagogy lens to enhance and maintain virtual supervisory relationships: Appreciative inquiry and critical review. *JMIR Medical Education*, 7(4), e26251. <https://doi.org/10.2196/26251>. PMID: 34661542; PMCID: PMC8561402.
- Kantanen, H., Kasanen, K., Kohonen, S., Paajanen, V., Pirttila, S., & Siitonen, P. (2024). Self-managing peer team as a facilitator of online teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2023-0390>
- Karkkainen, K., Jaaskela, P., & Tynjala, P. (2023). How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>
- Khalid, S., Orynbek, G., Lianyu, C., & Tadesse, E. (2023). What goes around comes around: Shedding light on today's doctoral student's research socialization and who will be the future faculty. *PLoS One*, 18(5), e0285843. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285843>.
- Kaput, K. (2018). Evidence for student-centered learning. In: *Education Evolving*, (pp. 1-28). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf>
- Kost, R. G., Devine, R. K., Fernands, M., Gottesman, R., Kandpal, M., (...) & Collier, B. S. (2023). Building an infrastructure to support the development, conduct, and reporting of

- informative clinical studies: The Rockefeller University experience. *Journal of Clinical and Translational Science*, 7(1), e104. <https://doi.org/10.1017/cts.2023.521>
- Kumar, S., Roumell, E. A., & Bolliger, D. U. (2023). Faculty perceptions of e-mentoring doctoral dissertations: Challenges, strategies, and institutional support. *American Journal of Distance Education*, 37(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2213137>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Lameras, P., & Moumoutzis, N. (2021). Towards the development of a digital competency framework for digital teaching and learning. In: *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454027>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203125083>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, K., Zawacki-Richter, O., & Cefa Sari, B. (2022). A systematic literature review on technology in online doctoral education. *Studies in Continuing Education*, 46(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2135499>
- Lowenthal, P. R. (2022). Synchronous tools for interaction and collaboration. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education*. (pp. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_55-1
- Lugueti, C., Enright, E., Hynes, J., & Bishara, J. A. (2022). The (im)possibilities of praxis in online health and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 28(1), 57-77. <https://doi.org/10.1177/1356336X211016485>
- Mahon, K. (2023). Doctoral supervision as and for praxis. *Journal of Praxis in Higher Education*, 5(2), 118-139.
- Mallillin, L. L., Mallillin, D., Canda, E. G., & Caday, M. A. T. (2024). Adaptability of advanced technology to school development program: An approach to educational system in teaching. *European Journal of Education Studies*, 11(4). <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i4.5262>
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual reality in education: A review of learning theories, approaches, and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(13), 2832. <https://doi.org/10.3390/electronics12132832>
- McKenna, S., & van Schalkwyk, S. (2023). A scoping review of the changing landscape of doctoral education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2168121>
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Mansour, N. (2024). Students' and facilitators' experiences with synchronous and asynchronous online dialogic discussions and e-facilitation in understanding the Nature of Science. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12473-w>
- Márquez, E. (2004). Lo esencialmente humano en la pertinencia social de la formación y enseñanza en Investigación Educativa. Barquisimeto: UNESR.
- Martínez, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

- Matsuura, K. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UNESCO.
- Matthews, K. E. (2019). Rethinking the problem of faculty resistance to engaging with students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130202>
- McConnell, K. R., Geesa, R. L., & Brown, R. D. (año de publicación). Mentoring future education leaders: Mentor perceptions of an educational leadership doctoral mentoring program. *International Council of Professors of Educational Leadership*, 88-105.
- Medina, C. R., Fuster-Guillén, D., Paz Mayurí, C. A., & Asencios Espejo, R. W. (2022). Pedagogical support in a hybrid setting in public institutions and PRONOEI of the initial level. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(S03), 254-261. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S03.041>
- Moreno, A. y Sola T. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de educación superior. [Artículo científico] www.dianelt.uniroja.net.
- Morrison, S., & Ruiz, J. (2020). Challenges and barriers in virtual teams: A literature review. *SN Applied Sciences*, 2(1), 1096. <https://doi.org/10.1007/s42452-020-2801-5>
- Naimi-Akbar, I., Weurlander, M., & Barman, L. (2023). Teaching-learning in virtual learning environments: A matter of forced compromises away from student-centredness? *Teaching in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2201674>
- Nicholson, P. M. (2023). Pedagogy-as-praxis: A sociocultural framework for researching pedagogy as performance and discourse. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(5), 460–478. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2167977>
- Noonan, S. J. (2015). Doctoral pedagogy in stage one: Forming a scholarly identity. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(21), 1-27. <https://www.ncpea.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad. UNESCO/ París. <http://www.unesco.org/delegates/colombia/ex.encia4.htm>
- Palmer, N., & Kiley, M. (2023). COVID-19 and doctoral education in Australia. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 623-631. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237954>
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13562510802602533>
- Parker, D. M., Willis, K., & Holmes, B. D. (2020). Doctoral student online learning: Addressing challenges of the virtual experience. *Journal of Research Initiatives*, 5(2), Article 1. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol5/iss2/1>
- Phyo, W. M., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2024). What support do international doctoral students claim they need to improve their academic writing in English? *Ampersand*, 12, 100161. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100161>
- Poller, G. (2021) *Prácticas Pedagógicas en Aulas Virtuales: Reconstrucción Crítico Teórica en Voces de Docentes Universitarios*. [Tesis Doctoral UPEL-IPB].

- Racolça-Paina, N. D., & Irini, R. D. (2021). Generation Z in the workplace through the lenses of human resource professionals: A qualitative study. *Quality - Access to Success*, 22(183), 78–85.
- Ravindran, V. (2019). Data analysis in qualitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education*, 20(1), 40-45. https://doi.org/10.4103/IJCN.IJCN_1_19
- Restrepo, M y Campo, R. (2002). La docencia como práctica el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá. Jevegraf. <https://biblat.unam.mx>.
- Reyes, D., Roza García, H. A., & Buitrago Espitia, J. E. (2024). Aportes de la tecnología al aprendizaje personalizado: Una revisión a la literatura. *Diá-logos, Revista de Educación Universidad Don Bosco - El Salvador*, 16(28), 9-29.
- Ricoeur, P. (2017). *Hermenéutica. Escritos y conferencias 2*. Madrid: Trotta.
- Rocha Beardall, T. (2023). Abolition as praxis and virtual community-based learning. *Teaching Sociology*, 51(1), 79-91. <https://doi.org/10.1177/0092055X221096663>
- Radovic, S. (2022). *Instructional design according to the mARC model: Guidelines on how to stimulate more experiential learning in higher education*. [Doctoral thesis, Open Universiteit]. Open Universiteit.
- Rodríguez, D. (2021). Adaptación de la metodología didáctica a la virtualidad en los cursos de procesamiento técnico de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica. *Revista e-Ciencias de la Información*, 11(2), 17-35. <https://desiree.rodriguezcalvo@ucr.ac.cr>
- Roncairo, C. (2019). Evaluación de los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (Evea) de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga (Colombia) Mediante la Adaptación y Aplicación del Sistema Learning Object Review Instrument (LORI). [Tesis Doctoral] <http://hdl.handle.net/10803/671465>.
- Rusque, A. (2003) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia: Vadell hermanos.
- Salarvand, S., Mousavi, M. S., & Rahimi, M. (2023). Communication and cooperation challenges in the online classroom in the COVID-19 era: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 23(1), 201. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04189-1>
- Sánchez, A. (2005). Las voces de la comunicación: Reflexiones y apuntes para una adecuada interacción en el ámbito de la virtualidad. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381008>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, (28), 117-131. <http://educar.uab.cat>.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Herausgegeben und eingeleitet von Manfred Frank, Suhrkamp. Frankfurt am Main. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964626008/html/>

- Schoonen, A., Wood, L., & Kruger, C. (2021). Learning to facilitate community-based research: Guidelines from a novice researcher. *Educational Research for Social Change*, 10(1). <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2021/v10i1a2>
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Paidós.
- Siemens, G. (2004). Connectivism, a learning theory for today's learners. From Connectivism: <http://www.connectivism.ca>
- Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23.
- Soodtoetong, N., & Rattanasiriwongwut, M. (2022). Educational transformation with virtual classroom: Integrated between TTF and social motivation. *TEM Journal*, 11(1), 439-445. <https://doi.org/10.18421/TEM111-56>
- Soomere, T., Karm, M., & Roxa, T. (2024). PhD students' transformative change in teaching: A comparative case study. *Journal of Transformative Education*, 22(3), 324-344. <https://doi.org/10.1177/15413446241234214>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Supe, A., & Shah, H. (2021). Value based medical education. *Medical Journal Armed Forces India*, 77(Suppl 1), S8-S11. <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2020.12.001>
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606-622. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tobón, R. (1997), Estrategias de la comunicación, Medellín, Serie Saber Comunicarse. [Artículo en línea] <https://periodismocontextual.blogspot.com>
- UNESCO. (2020). Informe Cepal, OREALC y UNESCO. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008). *Proyecto Nacional de Virtualización Académica*. Caracas, Venezuela: UPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). Reglamento del sistema de educación a distancia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: autor.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis [25 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Article 23. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Valks, I., Satrio, D., Reitsma, A., Wolthers, K., Dierickx, K., Benschop, K., Pajkrt, D., & OrganoVIR. (2023). Humanizing science: Seven actions for PhD students to become next generation, future-proof scientists. *Open Research Europe*, 2, 119. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.15083.2>
- Veine, S., Anderson, M. K., Skancke, L. B., & Wallin, P. (2023). Educating learning assistants as facilitators: Design challenges and experiences of practice. *Journal of Experiential Education*, 46(4), 491-512. <https://doi.org/10.1177/10538259221147010>

- Vardal-Ocakli, S., & Ok, A. (2024). Personal and social facilitators of student engagement: Transition into higher education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1286867>
- Villota Hurtado, O. (2004). Las TIC reafirman el diálogo narrativo en el proceso e-learning. Bogotá, <http://usuarios.lycos.es/arthecrow/articles.php?mode=comments&id=232>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watts Isley J, Gonzales R, Drey J, Ritter EQ, Lawrence WR, Rowe B, Sosa P. Adaptability, Change, Hope: Student Perspectives During the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Public Health*. 2021 Jan;111(1):63-65. doi: 10.2105/AJPH.2020.306033. PMID: 33326273; PMCID: PMC7750626.
- Yang, Y., & Cai, J. (2022). Profiles of PhD students' satisfaction and their relationships with demographic characteristics and academic career enthusiasm. *Frontiers in Psychology*, 13, 968541. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968541>
- Yob, I. M., & Crawford, L. (2012). Conceptual framework for mentoring doctoral students. *Higher Learning Research Communications*, 2(2), 34-47. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v2i2.66>
- Zabalza, A. (2007): *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Narcea. S.A. de Ediciones. (p.15).. [https://books.google.co.ve/books?id=ho6AanfMHy8C&printsec=frontcover&dq=Zabalza,+A.+\(1990\):+Fundamentaci%C3%B3n+de+la+did%C3%A1ctica+y+el+conocimiento+did%C3%A1ctico&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwid8e7spN_4AhVIZjABHRuxDc0QuwV6BAgKEAg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=ho6AanfMHy8C&printsec=frontcover&dq=Zabalza,+A.+(1990):+Fundamentaci%C3%B3n+de+la+did%C3%A1ctica+y+el+conocimiento+did%C3%A1ctico&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwid8e7spN_4AhVIZjABHRuxDc0QuwV6BAgKEAg#v=onepage&q&f=false)
- Zhang, Y., Liu, J., Liang, J., Lang, J., Zhang, L., Tang, M., Chen, X., Xie, Y., Zhang, J., Su, L., & Wang, X. (2023). Online education isn't the best choice: Evidence-based medical education in the post-epidemic era—a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 744. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04746-8>

ANEXOS

ANEXO A

GUION DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

N°	Inquietud
1	¿Cómo ha sido la dinámica de la praxis pedagógica virtual en el PIDE?
2	¿Cómo describe su experiencia en la praxis pedagógica virtual para la formación del doctor en el PIDE?
3	¿Cómo es el accionar integral en el desarrollo de su praxis pedagógica virtual para la formación del doctor en el PIDE?
4	¿Cuáles necesidades formativas requieren ser atendidas por parte de la universidad para el desarrollo de su praxis pedagógica virtual?

ANEXO B

**EVALUACION DEL PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DEL DOCTORADO EN EDUCACION
PIDE (UCLA-UPEL-UNEXPO)**

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se plantea la necesidad de establecer un sistema de autoevaluación y acreditación para los estudios de Postgrado en el país, como instrumento permanente que conduzca al mejoramiento progresivo de los distintos programas y subprogramas de postgrado, desde esta perspectiva, La Comisión Evaluadora, asume la autoevaluación como un proceso inherente a la dinámica funcional del Programa de Doctorado en Educación de la UPEL, con el propósito de obtener información relevante sobre la planificación, instrumentación, desarrollo y los resultados del Programa, a partir de la percepción de los actores involucrados en el mismo (estudiantes activos, egresados, docentes gerentes empleadores).

El modelo de autoevaluación proporcionará información para la toma de decisiones académicas, administrativas y económicas a partir de los aspectos evaluados que permitirán mejorar la calidad y su pertinencia social para el logro de la acreditación ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU), desde una perspectiva de evaluación fundamentada en la participación, sistematización, con un enfoque abierto que permite apreciar la organización en su totalidad, interdependiente y multifactorial a partir de la combinación de métodos de investigación para enriquecer sobre lo evaluado. Este Modelo de Evaluación incluye el estudio de los siguientes aspectos:

- Currículum: Comprende el examen de seis aspectos: fundamentación, objetivos, perfil del egresado, plan de estudio, egresados y apreciación global del diseño curricular.
- Docentes: Se incluye dentro de este indicador, los siguientes aspectos: formación académica, actividades de investigación y de extensión, fortalezas y debilidades del Programa de Doctorado.
- Egresados: se incluyen dentro de este indicador los siguientes aspectos: opinión sobre el plan de estudio, criterio satisfacción; funcionamiento (eficiencia, perfil del egresado,

congruencia, desempeño ocupacional, eficacia, fortalezas, debilidades y calidad del Programa de Doctorado).

- Estudiantes: se incluyen dentro de este indicador los siguientes aspectos: opinión sobre el plan de estudio, satisfacción, funcionamiento, eficiencia, fortalezas, debilidades y calidad del Programa de Doctorado.

A efectos de concretar las evidencias que permitieron interpretar los distintos criterios e indicadores para cada aspecto, se presente este informe conformado por cuatro partes. Una primera parte, relacionada con los antecedentes de apertura y funcionamiento del PIDE, objetivos que orientan su gestión, plan de estudios, líneas de investigación e información relacionada con los participantes de las diferentes cohortes.

En la segunda parte se analiza la metodología empleada en el proceso de evaluación con la descripción de los contenidos de los cuatro instrumentos aplicados. La tercera parte referida al análisis e interpretación de la información según las fuentes e instrumentos aplicados.

PRIMERA PARTE

EL PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACION

Antecedentes

El Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), nace como un producto de la integración de esfuerzos de tres universidades públicas de la Región Centro occidental: UCLA, UPEL Y UNEXPO, al consolidarse en julio de 1994 con la firma del convenio interinstitucional por parte de los rectores de las tres universidades signatarias.

La razón que justificó para el momento, la apertura de este espacio académico, fue de fomentar la investigación en el área y así generar nuevos conocimientos que apoyen el desarrollo de la educación y además, ofrecer la oportunidad de estudios a los docentes de las tres universidades signatarias del convenio para propiciar la formación de investigadores.

En este sentido desde sus inicios el programa se plantea como misión la formación de recursos humanos de alto nivel académico, técnico y humanístico, con un adecuado entrenamiento teórico y metodológico, capaces de investigar y evaluar problemas educacionales y de proponer soluciones alternativas, tomando en cuenta el contexto económico-social, cultural y político venezolano y latinoamericano.

El carácter básico de la investigación como eje filosófico de la orientación del Programa queda expreso en las Políticas de docencia (UPEL, 1989) al asignarle a los Programas de Postgrado la misión de entrenar investigadores, científicos de la educación y profesionales especializados con una orientación hacia la investigación de problemas educativos, característicos de su área de trabajo, dentro de un contexto mundial, nacional, regional y local.

La fundamentación filosófica del currículum, dirigida a la investigación, se traduce en el desarrollo de un doctorado en el cual los cursos, actividades y modalidades de aprendizaje tengan como centro de experiencias, intereses, capacidades y posibilidades del estudiante, quien, por ser adulto autogestionario, crítico y creativo es capaz de establecer su propio plan de aprendizaje en función del área de investigación que asume.

El currículum se organiza como un sistema, es decir como un conjunto de componentes interrelacionados en un todo orgánico con un propósito común predeterminado: la formación de un investigador en educación. Cada componente, sin perder sus rasgos peculiares, se relaciona con los otros y el medio, interactuando en equilibrio dinámico para contribuir al logro de del propósito común.

Este programa se apertura el 20 de marzo de 1996, iniciando sus actividades académicas con la Primer Cohorte el 4 de Octubre de 1996. El grupo estaba conformado por veinticinco participantes: 07 profesores de la UCLA, 08 profesores de la UPEL, 02 profesores del Instituto Universitario Tecnológico “Andrés Eloy Blanco” (IUETAEB), 08 profesores de Educación básica y Media de la Región. En marzo 2000 se apertura la II cohorte, conformada inicialmente por treinta participantes: 11 profesores de la UCLA, 13 profesores de la UPEL y 04 profesores de la UNEXPO.

El diseño curricular que rigió a estas cohortes fue el sancionado por sancionado por al UPEL y aprobado por su Consejo Universitario mediante Resolución N° 89-82-632. Se fundamentó en primer lugar en el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación de 1980, en segundo lugar, se basó en el artículo 11 del Reglamento General de la Universidad y en las políticas de Docencia e Investigación (UPEL,1989).

Por otra parte, se tomó en cuenta la realidad económico social y cultural de Venezuela, caracterizada por un desarrollo dependiente, que la inserta de manera desigual en las relaciones económicas internacionales.

El Plan de Estudio se organizó de acuerdo a lo establecido en los artículos 10, 51 y 52 del Reglamento de Estudios de Postgrado (1990) y en los artículos 31, 32 y 33 del Reglamento Especial para la Administración del Subprograma de doctorado en Educación, UPEL (1994).

Este plan está estructurado en 48 unidades crédito correspondiente a un total de 12 cursos, de los cuales 7 (28 U.C) eran obligatorios y 5 (20 U.C) eran electivos. Además, incluía como actividades obligatorias estaban organizados en tres componentes: Teórico, Metodología y Práctico.

El componente teórico que comprende dos cursos: Sociopolítica de la Educación y Epistemología de la Educación, proporciona el conocimiento y la comprensión sobre la relación sociedad – educación y los componentes valorativos y ético que permiten una concepción del hombre y la sociedad, dentro de los propósitos definidos por una filosofía social y política del desarrollo nacional. Igualmente, este componente aporta las bases para el estudio del proceso de conocimiento y de su modo de organización, con el objeto de generar nuevos y eficientes procesos de aprendizaje.

El componente metodológico, estaba referido al conjunto de instrumentos, técnicas, métodos y procedimientos que capacitan al participante para el dominio de los aspectos técnicos y operacionales implicados en el proceso de planificar, desarrollar y evaluar la investigación científica en el campo de la educación, así como comunicar y difundir sus resultados. En este componente se cursaron Métodos cualitativos de investigación en educación, Métodos Estadísticos Avanzados y Construcción de Instrumentos de Investigación.

El componente práctico, se concibe como un eje integrado de los dos anteriores; se desarrolla mediante la realización de proyecto de investigación, y su propósito es ofrecer la oportunidad al participante de ejercitar los conocimientos adquiridos en el programa, particularmente en el proceso de elaboración de Tesis de Grado, cuya culminación se considera el producto final de este componente y del Doctorado en Educación. Este componente Practicum, Proyecto I y II.

Los tres componentes del plan de estudio están interrelacionados y sirven de insumo para la elaboración de la Tesis de Grado, y se apoyan en la realidad educativa venezolana y su relación con el entorno económico social.

En el caso específico de la Primera Cohorte los cursos electivos fueron administrados por docentes investigadores formados en las áreas de Gerencia, Creatividad, Instrucción y Socio histórica, lo que determinó que las Tesis Doctorales se orientarán fundamentalmente en esas cuatro áreas. En su mayoría estuvieron sustentadas en la metodología cualitativa, debido a la orientación recibida en un curso básico del componente metodológico denominado “Métodos Cualitativo en Educación”.

El ejercicio práctico del manejo de las técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos, permitió a los participantes aproximarse a su objeto de estudio. Posteriormente los proyectos de investigación presentados por doctorandos, motivaron la formulación de líneas de investigación en esas áreas. Los productos de investigación generados en las áreas socio histórica y Creatividad permitieron la creación de dos Unidades de Investigación: “Núcleo de Investigación en Historia Social de la Educación y la Pedagogía” y el Núcleo de Investigación en Creatividad “Andrés Orellana”.

Además de los cursos electivos, el doctorando debía cumplir con el requisito de práctica profesional que consistía en la presentación de un informe de las actividades de docencia a nivel de postgrado, actividades de investigación y extensión y los productos intelectuales realizados en el lapso temporal correspondiente a sus estudios de Doctorado.

La III cohorte se rige por el diseño curricular aprobado por el consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, según Resolución N° 99.198.150.18 de fecha 03-03-99, adaptado a las exigencias del PIDE y en vigencia a partir de septiembre del 2002. Este diseño comprende tres componentes interrelacionados: Teórico, Metodológico y Práctico.

El componente teórico proporciona el conocimiento y la comprensión sobre la relación sociedad-educación y los componentes valorativos y éticos que permitan una concepción integral del hombre y de la sociedad dentro de los propósitos definidos por una filosofía social y política del desarrollo nacional. Igualmente, este componente aporta las bases para el estudio

del proceso de producción del conocimiento y de su modo de organización, con el objeto de general nuevo y eficiente proceso de aprendizaje.

El componente metodológico, se refiere al conjunto de instrumentos, técnicas, métodos y procedimientos que capaciten al participante para el dominio de los aspectos técnicos y operacionales implicados en el proceso de planificar, desarrollar y evaluar la investigación científica en el campo de la educación, así como comunicar y difundir sus resultados.

El componente práctico, se concibe como un eje integrador de los dos componentes anteriores; se desarrolla mediante la realización de proyectos de investigación, y su propósito es ofrecerla oportunidad al participante de ejercitar los conocimientos adquiridos en el programa, particularmente en el proceso de elaboración de sus Tesis de Grado, cuya culminación se considera el producto final de dicho componente y del Doctorado en Educación.

Los tres componentes del Plan de Estudios están íntimamente interrelacionados y sirven de insumo para la elaboración de la Tesis de Grado. Estos componentes se apoyan en la realidad educativa venezolana, en su relación con el entorno económico social.

ANEXO C

**CONVENIO INTERINSTITUCIONAL DE POSTGRADO
(UCLA-UPEL-UNEXPO)**

Entre la Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado, que en adelante se denominará UCLA, representada en este acto por su rector: Lic. José Bethelmy, cédula de identidad N° 2.884.333, debidamente autorizado por el Consejo Universitario N° 615 en reunión ordinaria del 06-07-94, la Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, que en adelante se denominará UNEXPO, representada en este acto por su rector Ing. Iván Olaizola D' Alessandro, cédula de identidad N° 1.359.219, debidamente autorizado por el Consejo Universitario según resolución N° 94.01.10 y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que en adelante se denominará UPEL, representada en este acto por su rector Prof Gabriel Zambrano Chaparro, cédula de entidad N° 1.558.461, debidamente autorizado por el Consejo Universitario de la UPEL, se ha acordado celebrar el presente convenio interinstitucional de posgrado, el cual se registrá por las siguientes cláusulas:

Artículo 1°: el objetivo de este convenio interinstitucional de posgrado es establecer los lineamientos generales concernientes a la organización, administración, financiamiento y seguimiento de los programas institucionales de posgrado que realicen en conjunto la UCLA, UNEXPO y la UPEL o al menos dos de estas instituciones.

Artículo 2°: la UCLA, UPEL y UNEXPO se comprometen a actuar en forma cooperativa y aportar equitativamente todos los recursos financieros, materiales y humanos para el desarrollo y consolidación de cada programa interinstitucional de posgrado.

Parágrafo único: en caso que un programa interinstitucional de posgrado sólo se ha desarrollado por dos de las instituciones que suscriben este convenio, la tercera queda excluir fluida de obligaciones financieras con dicho programa.

Artículo 3°: un programa institucional de posgrado podrá consistir de estudios de actualización de conocimientos, especialización, maestría o doctorado y tendrá como objetivo fundamental la formación de profesionales de alta preparación académica e investigativa en áreas específicas del quehacer científico, humanístico o tecnológico.

Parágrafo Primero: un programa interinstitucional de posgrado puede surgir por iniciativas individuales o colectivas de los docentes de las instituciones firmantes de este

convenio, y para su presentación, además de cumplir con los requisitos del CNU para esta materia, el proyecto debe señalar como mínimo:

Pertinencia social e interinstitucional.

Objetivos generales y específicos.

Plan y régimen de estudios

Requisitos de ingreso y egreso

Líneas de investigación

Características del sistema de evaluación

Recursos materiales y humanos

Presupuesto para su ejecución anual

Características de la participación específica de cada una de las instituciones firmantes.

Parágrafo segundo: todo programa interinstitucional de posgrado deberá ser considerado y aprobado por estas instancias:

Los organismos máximos de supervisión y sanción de estudios de posgrado en cada institución.

La Comisión interinstitucional de posgrado.

El Consejo institucional de posgrado.

Artículo 4°: este convenio será coordinado por el Consejo interinstitucional de posgrado, el cual estará integrado por el vicerrector académico de la UCLA, el vicerrector de investigación y posgrado de la UPEL, el vicerrector académico de la UNEXPO y el director de la Comisión interinstitucional de posgrado, quien fungirá como secretario ejecutivo, con voz, pero sin voto.

Parágrafo primero: este Consejo nombrará de su seno un Presidente, cargo que se rotará automáticamente cada dos años entre las instituciones participantes.

Parágrafo segundo: las ausencias temporales, plenamente justificadas, de los miembros de este consejo, a las reuniones ordinarias y extraordinarias, serán suplidas por un directivo de jerarquía inmediata, mediante autorización escrita, quien gozará de los mismos derechos.

Artículo 5°: el Consejo interinstitucional de posgrado es la máxima instancia de orientación, coordinación y evaluación de este convenio, siendo de su competencia la

consideración del financiamiento, políticas y lineamientos generales de los programas institucionales de posgrado.

Artículo 6°: la UPEL, UNEXPO y UCLA convienen en crear una Comisión interinstitucional de posgrado, la cual estará integrada por la máxima autoridad de posgrado de cada institución en Barquisimeto.

Parágrafo Primero: esta Comisión nombrará de su seno un director, cargo que se rotará automáticamente cada dos años entre las instituciones participantes.

Parágrafo segundo: también son miembros de esta comisión interinstitucional, con voz, pero sin voto, los coordinadores de las comisiones conjuntas de los programas interinstitucionales de posgrado.

Parágrafo tercero: esta Comisión se reunirá trimestralmente, en forma ordinaria y en forma extraordinaria a solicitud de alguno de sus miembros o del Consejo institucional de posgrado.

Parágrafo cuarto: las ausencias temporales, plenamente justificadas, de los miembros de este consejo, a las reuniones ordinarias y extraordinarias, serán suplidas por un directivo de jerarquía inmediata, mediante autorización escrita, quien gozará de los mismos derechos.

Artículo 7°: son atribuciones de la Comisión interinstitucional de posgrado:

organizar, planificar, administrar y controlar el desarrollo general de los programas interinstitucionales de posgrado.

Asesorar al Consejo interinstitucional de posgrado en todo lo relativo a programas interinstitucionales de posgrado.

Asesorar a las comisiones conjuntas en todo lo referente a estudios de posgrado.

Analizar los proyectos de programas interinstitucionales de posgrado, emitiendo la opinión correspondiente y elevándolos al Consejo interinstitucional de posgrado para su consideración y aprobación definitiva.

Considerar el proyecto anual de presupuesto de cada uno de los programas interinstitucionales de posgrado y elevarlo al Consejo institucional de posgrado para su consideración.

Facilitar y mantener relaciones con las unidades académicas y administrativas responsables de las políticas y actividades de investigación y posgrado en cada institución.

Mantener un inventario actualizado de los bienes adquiridos y compartidos por los programas interinstitucionales de posgrado amparados por este convenio.

Analizar y fijar los costos de matrícula de los programas interinstitucionales de posgrado, sometidos a su consideración por las comisiones conjuntas de posgrado, en concordancia con las políticas arancelarias de las instituciones involucradas.

Ordenar la adquisición de revistas y textos especializados que soporten en las bibliotecas centrales de las instituciones firmantes de este convenio, los planes de desarrollo académico e investigativo de los programas interinstitucionales de posgrado.

Ejecutar las decisiones del Consejo interinstitucional de posgrado.

Las demás que se asignen específicamente por el Consejo interinstitucional de posgrado, por el presente convenio y por las leyes o reglamentos pertinentes.

Artículo 8°: todo programa institucional de posgrado será coordinado por una comisión conjunta de posgrado, la cual estará integrada por un profesor de cada institución participante en el programa y firmante de este convenio, designados, con sus suplentes, por las instituciones respectivas, a través de su representante en el Consejo interinstitucional de posgrado. En todo caso, la selección de estos profesores se hará de conformidad con lo establecido en la normativa interna de cada programa interinstitucional.

Parágrafo primero: los miembros de estas comisiones deberán ser profesores ordinarios o jubilados con grado académico de maestría o doctorado, en la especialidad respectiva, dedicación no inferior a la de un tiempo completo y clasificación académica no inferior a la de agregado. Durarán dos años en sus funciones y podrán ser ratificados por períodos iguales.

Parágrafo segundo: estas comisiones nombrarán de su seno un coordinador; cargo que se rotará automáticamente cada dos años entre los miembros principales. En la primera oportunidad en que se nombra el coordinador, se fijará el orden de rotación.

Parágrafo tercero: cada comisión conjunta de un programa interinstitucional de posgrado se registrará por su propia normativa y manual de procedimientos, compatibles con las reglamentaciones existentes en las instituciones participantes en el programa y respetuosas de

las normas del sistema nacional de acreditación de posgrados, emanadas por el Consejo Nacional de universidades (CNU). Dicha normativa deberá ser aprobada por el Consejo interinstitucional de posgrado, en la misma oportunidad en que se apruebe cada programa.

Artículo 9°: La UCLA, UNEXPO y UPEL convienen en dar facilidades administrativas y académicas a los miembros de cada comisión conjunta para que desempeñen cabalmente sus funciones.

Artículo 10°: la UPEL, UCLA y UNEXPO convienen en reconocer una prima por cargo al coordinador de cada comisión conjunta de posgrado. El monto de esta prima será fijado por la Comisión institucional de posgrado y su pago se llevará a cabo en forma rotativa entre las instituciones involucradas.

Artículo 11°: son atribuciones de la Comisión conjunta de posgrado:

planificar y organizar todas las actividades académicas y administrativas propias de su programa institucional de posgrado.

Buscar y seleccionar personal altamente calificado para la ejecución académica de su programa.

Solicitar órdenes de pago por los gastos de funcionamiento del programa, de conformidad con el presupuesto anual que le haya sido aprobado por el Consejo interinstitucional de posgrado y previa autorización del director de la Comisión interinstitucional.

Solicitar a la institución que lleva la administración financiera del presupuesto del programa, informes contables sobre la ejecución del mismo.

Informar periódicamente a la Comisión interinstitucional de posgrado y a los departamentos que en cada institución soportan el programa, todo lo concerniente al desarrollo del mismo.

Presentar a la Comisión interinstitucional de posgrado, para su consideración y tramitación de aprobación definitiva, los proyectos de reglamentos, normativas e iniciativas que conlleven a mejorar el funcionamiento del programa institucional de posgrado.

Presentar a la Comisión interinstitucional de posgrado, para su consideración y tramitación de aprobación definitiva, el presupuesto de su programa con el correspondiente proyecto de ejecución anual.

Presentar a la Comisión interinstitucional de posgrado y a los departamentos que soportan el programa, un informe anual de gestión, especificando metas alcanzadas, limitaciones y recomendaciones.

Revisar y dictaminar sobre las solicitudes de admisión para sus programas respectivos.

Nombrar los miembros principales y suplentes de los jurados para evaluación de trabajo de grado.

Asesorar a los estudiantes en todos los casos que conlleven a la tramitación de los títulos académicos.

Instrumentar acciones conducentes a la generación de recursos propios para el financiamiento del programa.

Ejecutar las decisiones del Consejo interinstitucional de posgrado y de la Comisión interinstitucional de posgrado.

Las demás que le señalen específicamente los reglamentos o normativas del funcionamiento del programa interinstitucional de posgrado.

Artículo 12°: la UNEXPO, UCLA y UPEL aportarán y facilitarán el personal docente, administrativo, obrero y las instalaciones físicas para el desarrollo de las actividades académico-administrativas inherentes a los programas interinstitucionales de posgrado, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión interinstitucional.

Artículo 13°: La UPEL, UCLA y UNEXPO aportarán equitativamente, de sus nóminas, los profesores que tendrán a su cargo la planificación, organización, docencia e investigación de los programas interinstitucionales de posgrado. Estos profesores deberán poseer grado académico de maestría o doctorado, en la especialidad respectiva.

Artículo 14°: La UCLA, UPEL y UNEXPO se comprometen a dar facilidades académicas y administrativas para que los profesores asignados a actividades de un programa interinstitucional de posgrado puedan cumplir cabalmente sus funciones.

Artículo 15°: en el caso que las instituciones no cuenten con el personal requerido para el desarrollo de algunas actividades académicas, la Comisión conjunta respectiva podrá incorporar profesores de otras instituciones, nacionales o extranjeras, en calidad de invitados o contratados, por el acto académico necesario, con cargo al presupuesto anual del programa interinstitucional.

Artículo 16°: cada institución firmante de este convenio se compromete a impulsar internamente una política de formación de recursos humanos con posgrado a nivel de doctorado, de tal manera que se garantice un personal de alta preparación académica investigativa en apoyo a las actividades conjuntas de posgrado e investigación que se realicen. En función de ello, laUCLA, UNEXPO y UPEL reconoce la necesidad de seguir impulsando sus planes internos de becas para los profesores.

Artículo 17°: los lazos académicos de un programa interinstitucional de posgrado, se planificarán de acuerdo con el calendario oficial de actividades de la institución que funciona como sede para la ejecución del programa.

Parágrafo único: cuando la ejecución de un lazo académico comprometa parcialmente el período vacacional de un profesor, la UCLA, UNEXPO y UPEL le reconocerán permisos especiales compensatorios, siempre que los mismos no atenten contra el cumplimiento cabal de sus funciones.

Artículo 18°: el Consejo interinstitucional de posgrado determinará la institución que asumirá la administración financiera del presupuesto de cada programa interinstitucional de posgrado y de todos los recursos económicos generados por los mismos, incluyendo pago de matrículas.

Parágrafo único: cada programa interinstitucional de posgrado tendrá una contabilidad propia de su gestión y la institución responsable de tal administración, a través del órgano que a tal efecto designe, presentará a las respectivas comisiones conjunta los informes contables que ellas soliciten.

Artículo 19°: La UCLA, UNEXPO, UPEL se comprometen a incorporar en sus presupuestos anuales, recursos económicos para la eficiente dotación de sus bibliotecas centrales con

revistas y bibliografía especializada, que coadyuven al desarrollo de los planes académicos a investigativos de cada programa interinstitucional.

Artículo 20°: la UCLA, UNEXPO y UPEL se comprometen a permitir el uso de sus respectivas bibliotecas, hemerotecas, laboratorios, equipos de computación y demás bienes que fuesen necesarios, por parte de los estudiantes y profesores de un programa interinstitucional de posgrado, en condiciones de igualdad con los miembros de esas comunidades universitarias.

Parágrafo único: la Comisión interinstitucional de posgrado instrumentar los mecanismos de control necesarios que garanticen el uso adecuado y recuperación de los bienes solicitados por los estudiantes de un programa interinstitucional de posgrado.

Artículo 21°: el Consejo interinstitucional de posgrado determinará la institución que asumirá la custodia del archivo histórico de los documentos originales que formen parte del expediente de cada estudiante, incluyendo actas de calificaciones definitivas, actas de trabajo de grado o de especialización y actas de conferimiento de títulos.

Parágrafo primero: la institución responsable de un archivo histórico, expedirá la certificación de calificaciones, constancias de estudio, programas y similares, solicitada por los estudiantes interesados, de conformidad con su tabla de aranceles para estudios de posgrado.

Parágrafo segundo: a petición de las instituciones interesadas, la institución responsable de un archivo histórico, consignará duplicados de los expedientes que fueron necesarios.

Artículo 22°: el Consejo interinstitucional de posgrado determinará la institución que asumirá la responsabilidad y custodia de los bienes adquiridos y compartidos por este convenio, para la ejecución de un programa.

Parágrafo único: las instituciones firmantes de este convenio podrán utilizar los bienes de los programas interinstitucionales de posgrado, cuando no estén siendo utilizadas por estos programas, previa autorización de las comisiones conjuntas respectivas.

Artículo 23°: los grados académicos que otorguen los programas interinstitucionales de posgrado, deberán reflejar la naturaleza integracionista o cooperativa del citado programa, de conformidad con leyes, reglamentos y normativas vigentes.

Parágrafo único: los grados académicos se otorgarán en actos de grado programados por las instituciones involucradas.

Artículo 24°: los derechos de explotación y los beneficios económicos que se consignan directa o indirectamente de los resultados de los trabajos de investigación y desarrollo tecnológico, innovaciones, intervenciones, publicaciones o de cualquier otra índole, en actividades propias de un programa interinstitucional de posgrado serán distribuidos conforme a la ley y normativas del caso.

Parágrafo único: a los efectos del presente artículo, la Comisión interinstitucional de posgrado elaborará una normativa que regula todo lo concerniente a los derechos de autor, propiedad intelectual y propiedad industrial, conforme a las leyes que rijan la materia. Esta normativa deberá ser aprobada por el Consejo interinstitucional de posgrado.

Artículo 25°: este convenio se aprueba de acuerdo con las disposiciones legales de cada una de las partes contratantes y entra en vigencia el mismo día de su firma, siguiendo los procedimientos de rigor. Además de las obligaciones que se asumen en el presente convenio, las partes se comprometen a cumplir todos los efectos que del mismo se deriven, de acuerdo con la equidad, el uso y la ley.

Artículo 26°: el presente convenio tendrá una duración de seis años, a partir de la fecha de su firma y quedará automáticamente prorrogado por periodos iguales si la voluntad decisoria no es comunicada por una de las partes, una anticipación no menor de un año de vencimiento de cada septenio.

Parágrafo único: en caso de disolución del presente convenio, los bienes, recursos y obligaciones adquiridas bajo el mismo, serán distribuidas equitativamente, con la aprobación del Consejo interinstitucional de posgrado.

Artículo 27°: el presente convenio deroga el convenio interinstitucional del posgrado de maestría en matemática, suscrito por las partes el 11 de febrero del año 1983. El programa de maestría en matemática pasará a ser, bajo este convenio, un programa interinstitucional de posgrado y continuará rigiéndose por su normativa actual, hasta tanto las instancias correspondientes aprueben una nueva normativa.

Parágrafo único: todos los bienes, recursos y obligaciones del convenio interinstitucional del posgrado de maestría en matemática se transfieren al presente convenio interinstitucional de posgrado.

Artículo 28°: lo no previsto en el presente convenio y en las reglamentaciones o normativas que se deriven del mismo, relacionada con el objetivo que se persigue, será resuelto en forma definitiva por el Consejo interinstitucional de posgrado.

Artículo 29°: a los efectos del presente convenio, se elige como domicilio particular, único y excluyente, a la ciudad de Barquisimeto, a la jurisdicción de cuyos tribunales las partes declaran someterse.

Artículo 30°: se hacen tres ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto, en Barquisimeto a los 13 días del mes de julio del año 1994.

Firman cada uno de los rectores de las instituciones involucradas en este convenio

ANEXO D

RESOLUCIÓN N° 2006. 282. 026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
CONSEJO UNIVERSITARIO

El Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en uso de la facultad que le confiere el artículo 32, numeral 13 del reglamento General de la Universidad

CONSIDERANDO

Que desde el año 1995 las universidades: Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA) Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) convinieron en realizar una alianza estratégica para el desarrollo de estudios doctorales y desde esta fecha hasta los momentos ha sido un programa exitoso.

CONSIDERANDO

Que el programa doctoral entre las tres instituciones ha proyectado una imagen importante de unión entre estas, que ha logrado optimizar el uso de recursos humanos, físicos y financieros aportados estratégicamente por estas tres casas de estudio,

CONSIDERANDO

Que todas las metas establecidas en los programas correspondientes, han generado los resultados de la más alta calidad esperada y que aún continúan una importante demanda, tanto de la región como a nivel nacional,

RESUELVE

Artículo único: aprobar la renovación del convenio interinstitucional de posgrado UCLA-UNEXPO-UPEL en los términos establecidos en el mismo.

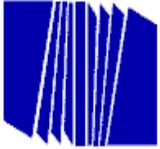
Dado, firmado y sellado en el salón de sesiones del Consejo Universitario, en Caracas, a los 18 días del mes de enero del 2006.

Firman: Luis Gerónimo Marín Ramírez (Rector Presidente)

Rosa Olinda Suárez de Navas (Secretaria)

ANEXO E

DISEÑO CURRICULAR DEL SUBPROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UPEL



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COMISIÓN EVALUADORA DEL SUBPROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

**PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DEL SUBPROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Comisión Evaluadora

Carlos Ruiz Bolívar
(Coordinador)
Pablo Cuello
Alberto Yegres Mago
Antonio Fuguet
Blanca Rojas de Chirinos
Carmen Yaquelina Reyes
Ramón González Pérez
Scarlet Kiriloff
Jesús Nuñez
Nicolás Rubino
Elier García

Caracas, 22 de marzo de 2007

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas y sus Subprogramas académicos se encuentran hoy, como nunca antes, bajo la presión de los cambios que genera la dinámica de los nuevos tiempos. En primer lugar, están las transformaciones sociopolíticas y económicas que ocurren a lo interno de los países, que demandan de las organizaciones una alta capacidad y flexibilidad para adecuar sus misiones, objetivos y metas a tales exigencias. En segundo lugar, existen condiciones externas, caracterizadas por procesos de cambios acelerados, la producción de altos volúmenes de información, la revolución de las comunicaciones, el desarrollo científico-tecnológico y el fenómeno de la globalización, entre otras, que también presionan para la producción de un proceso de cambio planeado en las organizaciones. Finalmente, en tercer lugar, están los nuevos planteamientos que han surgido sobre la concepción de la ciencia, la construcción y organización del conocimiento, la atomización de los saberes y sus implicaciones para la educación y la enseñanza, como lo ha planteado Morin (1994, 2001) en su teoría sobre la complejidad.

Morín (2001) considera que la educación debe desarrollar la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes, lo cual induce un tipo de pensamiento ecologizante en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y natural. Él agrega que:

No basta con inscribir todas las cosas y hechos en un “marco” u “horizonte”. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes. Al mismo tiempo, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer, por ejemplo, la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana (p. 27).

En el planteamiento anterior, el autor sugiere la necesidad de reformar el pensamiento mediante la acción de la educación para lograr en el estudiante “una cabeza bien puesta” en el

sentido de desarrollar: (a) una aptitud general para planear y analizar problemas y (b) principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

Estas tensiones internas y externas se perciben claramente en las instituciones de educación superior venezolanas y, muy particularmente, en los Subprogramas académicos que ofrecen. Ello plantea la necesidad de un auto-análisis reflexivo de la comunidad académica del Subprograma de Doctorado en Educación de la UPEL que permita replantear el enfoque de dicho Subprograma en términos de una orientación onto-epistemológica adecuada, una visión actualizada sobre la organización del conocimiento y una mayor vinculación con la realidad sociocultural, económica y política local, regional y nacional en el contexto de una visión global. Estas fueron las ideas básicas que animaron al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador para proponer ante el Consejo Universitario de nuestra Universidad, el nombramiento de una Comisión Evaluadora del Subprograma de Doctorado en Educación, para adecuar su diseño y administración curricular a las exigencias antes mencionadas. En tal sentido, esta Comisión se planteó los objetivos siguientes:

1. Evaluar la planificación, instrumentación, desarrollo y los resultados del Subprograma de Doctorado en Educación de la UPEL, a partir de la percepción que tienen los actores involucrados en el mismo (estudiantes, egresados, docentes, gerentes, empleadores), con el propósito de determinar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, para orientar su desarrollo futuro.
2. Proporcionar información para la toma de decisiones académicas, administrativas y económicas en el Subprograma de Doctorado en Educación a partir del conocimiento crítico, integral y oportuno sobre los diferentes aspectos a ser evaluados.
3. Plantear los reajustes que sean necesarios en el Subprograma de Doctorado en Educación, con el propósito de: (a) contribuir al mejoramiento de su calidad académica; (b) mejorar su pertinencia social y (c) iniciar o proseguir con el proceso de acreditación ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU), según sea la situación en cada uno de los Institutos donde se desarrolló este Subprograma.

Los resultados de la evaluación permitieron identificar un conjunto de fortalezas, así como también algunos aspectos mejorables en el Subprograma que requieren ser atendidos con prontitud. Entre las fortalezas están: (a) la estabilización institucional del Subprograma, después de 16 años de funcionamiento, durante los cuales han egresado 121 Doctores en Educación, quienes se desempeñan exitosamente en actividades de investigación, docencia o gerencia universitaria en diferentes instituciones; (b) el fortalecimiento de las líneas de investigación como soporte académico principal en la organización y funcionamiento del Subprograma; (c) la satisfacción de los egresados con la formación recibida tanto desde el punto de vista científico como humanístico. Se destaca el desarrollo de competencias para investigar y evaluar problemas educacionales y de proponer soluciones alternativas, tomando en cuenta el contexto económico social, cultural y político venezolano y latinoamericano; (d) la pluralidad metodológica en el desarrollo académico del investigador, lo cual permite lograr una formación amplia y plural.

Entre los aspectos mejorables se mencionan los siguientes: la atomización del plan de estudio, falta de flexibilidad y actualización del mismo, el limitado número de profesores que participan como docentes de planta, la necesidad de ampliar las líneas de investigación, las insuficiencias en cuanto a la infraestructura académica (bibliotecas actualizada, centros de documentación, acceso a bases de datos especializadas en educación, equipos de comunicación instruccional, laboratorio de computación actualizado), falta de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un recurso permanente en el proceso de formación académica de los participantes, escasa proyección del Subprograma hacia la comunidad inmediata., la débil vinculación entre las funciones académicas de docencia-investigación-extensión-producción en el Subprograma y la dificultad para ampliar la oferta de cursos electivos.

Antecedentes. El Subprograma de Doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador no ha sido sometido a un proceso de evaluación integral y permanente desde su diseño e implantación en el año de 1992. No obstante, se han realizado modificaciones parciales del mismo de acuerdo con las necesidades emergentes en los

entornos socioculturales y socioeconómicos del país. Así, en el año de 1998 se realizaron los cambios que se indican a continuación:

- Se incorporaron tres modalidades de estudio para atender a una población con diferentes perfiles académicos de entrada. La **modalidad I**, para aquellos aspirantes con: (a) pregrado en Educación y experiencia mínima de dos años en el área educativa; (b) pregrado en Educación, experiencia mínima de dos años en el área educativa y con una Especialización en Educación, con un mínimo del 50 % de las UC aprobadas; (c) pregrado en Educación, experiencia mínima de dos años en el área educativa y con una Maestría en Educación con mínimo del 50 % de las UC aprobadas; (d) pregrado en un área distinta a la Educación, cuatro años de experiencia en educación, y estudios de Especialización o Maestría culminados o no. La **modalidad II**, fue concebida para aquellos aspirantes con: (a) un pregrado en Educación, una Maestría culminada en Educación o área afín y una experiencia mínima de cuatro años en educación; (b) un pregrado en Educación, una Maestría culminada en un área afín a la Educación, más cuatro años mínimo de experiencia en educación. Finalmente, la **modalidad III**, fue prevista para aquellos aspirantes con: un pregrado en Educación o área afín, una Maestría en Educación o área afín, con experiencia en investigación educativa acreditable, haber publicado libros en el área de conocimiento de interés para la tesis de grado y haber ocupado posiciones académicas relevantes. De esta manera se inició una diversificación del diseño curricular con el fin de satisfacer las necesidades de formación propias de cada aspirante y aproximarse a una atención más individualizada.
- En el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), se hicieron cambios como los siguientes: (a) se inició la conformación de líneas de investigación del doctorado, con la incorporación de un mayor número de estudiantes por línea; (b) se inició la administración del Proyecto II concebido como un Seminario, bajo la responsabilidad de tres docentes del doctorado, dando oportunidad para la confrontación de ideas ante un escenario heterogéneo; (c) se incorporó como curso obligatorio la asignatura Teorías Educativas Contemporáneas, la cual se ofrecía como un curso electivo; (d) se incrementó la oferta de cursos electivos, que ofrecen al estudiante opciones para atender sus intereses y

necesidades; (e) se incorporaron los cursos de nivelación para los estudiantes seleccionados en las modalidades I y II; y (f) en el año 2005 se propuso un rediseño curricular para el Doctorado en Educación que no llegó a su aprobación final; no obstante el contenido del informe presenta información valiosa al respecto.

- En el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), se crea el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE), como producto de la integración de esfuerzos de tres universidades públicas de la Región Centroccidental: UCLA, UPEL y UNEXPO. Este acuerdo se formaliza con la firma de un convenio para tales fines, por los rectores de las tres universidades, en el mes julio del año 1994. La razón que justificó, para el momento, la apertura de este espacio académico fue la de fomentar la investigación en el área educativa y así generar nuevos conocimientos para apoyar el desarrollo de la misión académica de estas instituciones, además de la conveniencia de ofrecer la oportunidad de formación de alto nivel al personal docente de dichas instituciones. El Subprograma se inaugura el 20-03-1996 e inicia sus actividades académicas, con la primera cohorte de estudiantes, el 04-10-96. El diseño curricular utilizado durante las dos primeras cohortes fue aprobado por el Consejo Universitario de la UPEL mediante la Resolución N° 89-82-632.

La tercera cohorte se rige por el diseño curricular aprobado por el Consejo Universitario de la UPEL, según Resolución N° 99.198.150.18 de fecha 03-03-99, adaptado a las exigencias del PIDE y entra en vigencia a partir del mes de septiembre del año 2002. Con base en la experiencia de las cohortes anteriores en el curso de Práctica Profesional se trabajó con seminarios de investigación, donde cada participante presentó su anteproyecto de tesis ante un equipo de investigadores consolidados en diferentes áreas de las ciencias de la educación.

En el año 2004, el PIDE fue sometido a un proceso de evaluación externa por parte del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, con motivo de la solicitud de la acreditación de dicho Subprograma. Los resultados de la evaluación arrojaron las observaciones siguientes:

(a) Los objetivos específicos deben ser adecuados a un nivel de doctorado; (b) la incorporación en el Plan de Estudio de un curso obligatorio sobre Métodos Estadísticos Avanzados, puede crear un entramamiento para aquellos cursantes que orienten su investigación hacia un campo eminente teórico. Es igualmente restrictivo para aquellos profesionales con formación eminentemente humanística; los métodos Estadísticos Avanzados deben ofrecerse a quienes por sus necesidades de aplicación de su tesis así lo requieran; (c) se debe revisar el criterio direccional de los objetivos y la tendencia a considerar el doctorado como capacitación; (d) el componente de investigación debe ser presentado con mayor claridad, debe ser el eje central del plan de estudio.

Con base en los resultados de la evaluación antes mencionada y tomando en cuenta la experiencia derivada del tratamiento dado a las cohortes anteriores, se elaboró el diseño curricular en transición 2005-2010. Este rediseño curricular fue sometido a la consideración y aprobación del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Con base en ello, el Subprograma fue acreditado por el Consejo Nacional de Universidades en el año 2005.

Las observaciones anteriores, así como los resultados de la evaluación del Subprograma de Doctorado en Educación realizada durante el año 2006 han sido tomadas en cuenta como una referencia importante para presentar los ajustes al diseño curricular de dicho Subprograma.

FUNDAMENTACIÓN DISEÑO CURRICULAR

La fundamentación se refiere al conjunto de planteamientos que brindan soporte conceptual al diseño curricular con el propósito de hacer explícita su orientación teórica y marco legal. En el caso del Subprograma de Doctorado en Educación se consideran los siguientes tipos de fundamentación:

Filosófica. En el diseño curricular del Subprograma de Doctorado en Educación se asume una postura filosófica abierta y flexible, en lo que respecta a los planos ontológicos, epistemológicos y axiológicos. Se asume el ser humano, en tanto agente activo en la concreción del hecho educativo, como un ente complejo, pensante, dotado de lenguaje y voluntad y regido por normas éticas en su hacer social y profesional. De allí que su estudio pueda ser abordado

desde diferentes perspectivas epistemológica, en lo que respecta a la posibilidad del conocimiento pedagógico. En consecuencia, el diseño ofrece la flexibilidad suficiente como para que cada estudiante pueda encausar sus estudios sin encasillamientos teóricos de ninguna naturaleza.

Psicológica. El diseño curricular se apoya en las concepciones de la psicología cognoscitiva de procesamiento de información y en el constructivismo sociocultural. La primera, como teoría de la instrucción, enfatiza el aprendizaje de estrategias cognitivas para lograr la autonomía e independencia del estudiante. Asimismo, se interesa por los procesos que median entre las experiencias de aprendizaje y el desempeño del aprendiz. Algunos de los principios básicos que guían este aprendizaje son: (a) enfatiza la participación activa del estudiante; (b) promueve la estructuración, organización y secuencia de la información a fin de facilitar su procesamiento; (c) emplea estrategias cognitivas: esquemas, resumen, síntesis, y organizadores avanzados; (d) enfatiza en el desarrollo de la metacognición y (e) promueve el aprendizaje significativo.

El diseño curricular se fundamenta, además, en el constructivismo sociocultural. En tal sentido, enfatiza la noción del aprendizaje como una co-construcción social. Se basa en la idea de que las actividades humanas toman lugar en un contexto cultural, son mediadas por sistemas simbólicos y pueden ser mejor comprendidas cuando son investigadas en su devenir histórico; es decir, esta teoría se caracteriza por: (a) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis del fenómeno del aprendizaje para estudiarlo en su desarrollo y no solamente como un producto final; (b) su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos; (c) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por instrumentos (herramientas y signos), entre las que destacan principalmente el lenguaje; y (d) un postulado de carácter metodológico que se relaciona con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos, como lo es la *acción mediada*.

Legal. Desde este punto de vista, el diseño curricular del Subprograma de Doctorado en Educación de la UPEL se fundamenta en diferentes instrumentos jurídicos de la nación como son: (a) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, del año 1999 (Artículos: 102, 103, 104, 108, 109 y 110); (b) Ley de Educación de 1980 (Artículos: 3, 25 y 27); (c) Ley de

Universidades de 1970 (Artículos: 1, 2, 4 y 17); (d) Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de 2003 (Artículos: 4 y 11); (e) Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades del año 2001 (Artículo: 28); (f) Políticas de Docencia (1985) y de Investigación de la UPEL (1989) y (g) Reglamento de Estudios de Postgrado conducentes a Títulos Académicos (UPEL, 2001).

CONCEPCIÓN CURRICULAR

En esta propuesta, el curriculum se entiende como el conjunto de experiencias cognitivas y no cognitivas, que ocurren dentro y fuera del recinto educativo formal de una manera real o virtual, de tipo conceptual o práctica, que vivencia el estudiante durante el proceso de construcción de su propio aprendizaje, para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales (Peñaloza, 1995). En consecuencia, el curriculum así entendido es algo más que el plan de estudio (conjunto de asignaturas, cursos o seminarios) aunque éste forma parte de aquél.

La concepción anterior asume la realidad educativa como una totalidad compleja y sistémica que se expresa en un conjunto de acciones, interacciones y transacciones socioculturales cuya comprensión amerita de un nuevo pensamiento, por cuanto los esquemas mentales tradicionales no han habituado al individuo a considerar la dialógica de lo simple y de lo complejo, de lo separable y de lo no-separable, del orden y del desorden, como señala Morín (1994). Esta realidad debe ser asumida desde los estudios doctorales con sentido crítico, reflexivo y con una visión transformadora. De allí que, que el curriculum que se propone enfatiza los principios siguientes:

- 1. Flexibilidad.** El estudiante tiene la oportunidad de cursar un plan de estudio, que responde en un 73,4 % (33 UC de un total de 45) a sus propias necesidades de aprendizaje. Este porcentaje está representado por los seminarios que ofrecen las líneas de investigación, los cursos electivos y las actividades acreditables. Por otra parte, el estudiante tiene la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje que trascienden los cursos y seminarios previstos en el plan de estudio; estas experiencias lo vinculan con el

mundo real de los problemas del sistema educativo mediante el desarrollo de proyectos de investigación de campo como parte de su formación académica.

2. **Pertinencia.** El Subprograma de Doctorado en Educación ha sido concebido de tal manera que se puedan articular, de forma lógica y significativa, con las necesidades de la sociedad con los objetivos del Subprograma, el diseño curricular y el perfil del egresado.
3. **Actualización.** Ésta se asume de tres maneras; (a) mediante la evaluación formativa que permite generar información para monitorear la calidad en el funcionamiento del Subprograma; (b) mediante la investigación, cuyo resultado es la producción de conocimiento, el cual permite refrescar el contenido curricular; y (c) mediante el enfoque del curriculum centrado en competencias porque éstas, a diferencia de los contenidos (sujetos a cambios permanentes), son la expresión de lo que el participante requiere ahora para lograr el propósito explícito en el Subprograma doctoral en función de las necesidades de la sociedad.
4. **Complejidad.** La realidad educativa se asume como una totalidad compleja (Morín, 2001). Se refiere a la necesidad de desarrollar la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y natural. Ello implica tratar de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, así como las relaciones recíprocas entre el todo y las partes. También incluye el reconocimiento de la unidad dentro de lo diverso, y lo diverso dentro de la unidad.
5. **Integralidad.** Parte de reconocer al ser humano como una totalidad indivisible formada por dimensiones cognitiva, afectiva y emocional que se entrecruzan sin solución de continuidad. El Subprograma brinda al participante la posibilidad de tener acceso a experiencias y condiciones orientadas a fortalecer su formación como investigador profesional, como persona y como ciudadano; asimismo, ofrece la posibilidad de un acercamiento a las mejores teorías y prácticas que favorecen su formación para la transformación de la realidad a través de la investigación. Lo anterior plantea la

necesidad de una concepción curricular en la que se considera la producción de conocimiento desde una perspectiva pluridisciplinaria.

La pluridisciplinaria permite superar las limitaciones de una enseñanza atomizada, fragmentada, descoordinada, acumulativa, poco comprensiva e ineficaz (Mazotti, 1999). Implica el establecimiento de relaciones entre varias disciplinas, con objetivos comunes, para el estudio de un problema, fenómeno o situación; presupone una perspectiva de complementariedad; cada investigador busca hacerse comprender por los otros. Este enfoque debería evolucionar progresivamente, en el tiempo, hacia la transdisciplinaria.

OBJETIVOS

1. Formar investigadores de alto nivel en el análisis y comprensión de la realidad educativa nacional, con preparación suficiente y actualizada en las disciplinas que conforman el campo de las ciencias de la educación cuyos productos intelectuales sirvan de soporte a una mejor y más eficiente acción pedagógica y educacional del Estado venezolano.
2. Impulsar líneas de investigación apoyadas en unidades de investigación institucionales que sirvan de orientación y base académica para el desarrollo de los estudios doctorales, haciendo de la investigación el eje de los estudios pedagógicos y educacionales.
3. Promover en el participante el desarrollo de competencias para la generación de teorías y modelos que permitan describir, interpretar o explicar la realidad educativa venezolana y latinoamericana, del presente y del futuro previsible.
4. Insertar la actividad del postgrado en las redes de investigación que en el ámbito nacional e internacional promueven una visión sistémica de la educación en el contexto de la globalización.
5. Promover la integración universitaria y el desarrollo de la extensión académica mediante la vinculación del Subprograma de Doctorado en Educación con su entorno institucional superior y con el sector educativo y productivo inmediato, con el propósito

de dar pertinencia social, así como eficiencia y eficacia a la labor de investigación y producción intelectual generada desde el ámbito del doctorado.

6. Promover en el participante el desarrollo de competencias para la comunicación del conocimiento a diversos públicos de interés de manera que puedan conocer e integrar dicho conocimiento a su dinámica personal, profesional y social.

EL PERFIL DEL EGRESADO

El perfil del egresado se plantea en el presente diseño como el conjunto de competencias que debe adquirir el participante a partir de las experiencias académicas que le ofrece el Subprograma de doctorado. En este sentido, una competencia puede ser entendida como el conjunto de comportamientos que, fundamentados en conocimientos, habilidades cognitivas específicas y actitudes, hacen posible que una persona pueda desempeñarse de manera competente en realización de una tarea, en el ejercicio de una función o en la resolución de un problema. El perfil del egresado ha sido concebido de tal manera que se corresponda lo más posible las necesidades del entorno educativo del país demandan de un investigador educativo en el campo de la educación. Las competencias del perfil se indican a continuación.

1. Aplicar diferentes paradigmas para formular y evaluar proyectos de investigación relacionados con el estudio de problemas relevantes del sistema educativo en cualquiera de sus niveles y modalidades.
2. Construir teoría sustantiva o modelo con el propósito de describir, interpretar o explicar la realidad educativa venezolana y latinoamericana.
3. Contextualizar y hacer pertinente la investigación educativa a partir de la realización de estudios situados socioculturalmente con el propósito de comprender la realidad social, política y económica de la Venezuela actual.
4. Utilizar los recursos de las tecnologías para la búsqueda y procesamiento de información, la comunicación académico-científica, el manejo de bases de datos especializadas y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Diseñar y/o seleccionar instrumentos y técnicas de recolección de datos e información que sean apropiados para atender necesidades específicas de investigación.
6. Evaluar resultados de investigación e identificar problemas y tendencias en el conocimiento a partir de la realización de revisiones críticas de la literatura científica en su área de especialización con el propósito de conocer el estado del arte.
7. Comunicar los resultados de sus investigaciones con un propósito instruccional o de divulgación, mediante la presentación de conferencias o ponencias en eventos científicos o profesionales, de manera escrita u oral, de acuerdo con las normas establecidas al respecto.
8. Mostrar una actitud participativa, solidaria y comprometida en la búsqueda de soluciones para los problemas y necesidades de su comunidad local, nacional o internacional.
9. Mantener una alta disposición para percibir y comprender la dimensión afectiva del comportamiento humano y para dirigir o desenvolverse de manera exitosa en equipos altamente eficientes.
10. Exhibir una actitud ética y de responsabilidad social frente a las consecuencias de su producción intelectual.

PLAN DE ESTUDIO

El plan de estudio del Subprograma de Doctorado en Educación está organizado con base en tres componentes los cuales, a su vez, están integrados por cursos, seminarios o actividades de carácter obligatorio y electivo, lo cual comprende un total de 45 unidades de créditos (UC). Una UC equivale a 16 horas teóricas o a 32 horas prácticas por período lectivo de 12 semanas. Los componentes del plan de estudio son: Teórico, Metodológico y Práctico.

Componente Teórico. Este tiene tres funciones, la primera consiste en proporcionar al participante el soporte metateórico necesario para comprender las dimensiones ontológicas, epistemológicas y axiológicas vinculadas con la educación y el proceso de investigación científica del hecho educativo; la segunda permite al estudiante comprender el contexto social y político que sirve de marco de referencia al sistema educativo y su problemática a la cual

debe responder el Subprograma; y la tercera, está dirigida a complementar el área de contenido de interés del estudiante. Está integrado por dos seminarios obligatorios (Metateoría y Educación y, Sociopolítica y Educación) y un curso electivo complementario. En total este componente comprende 20 unidades de crédito (UC), lo que representa el 44,5 % del total de las UC que integran el Subprograma

Componente Metodológico. Tiene como propósito contribuir a la profundización de la formación del estudiante de manera teórica y práctica en los procedimientos que usualmente utilizan los investigadores sociales y educacionales para abordar su objeto de estudio y desarrollar una actitud flexible e integral sobre los paradigmas y métodos de investigación existentes. En consecuencia, el estudiante recibe una capacitación tanto en los métodos de investigación cuantitativos como cualitativos. Está formado por cuatro cursos, de los cuales dos son obligatorios (Métodos Avanzados de Investigación, Seminario de Tesis) y dos son electivos (Electiva II y III). Comprende un total de 15 UC, lo cual corresponde al 33,3 % del total de UC del Subprograma.

Componente Práctico. Éste ofrece al participante la oportunidad de realizar un conjunto de actividades académicas de aplicación que le permiten integrar, en acciones concretas, los conocimientos obtenidos en los componentes teórico y metodológico, para el fortalecimiento de sus competencias investigativas. Comprende las Actividades Acreditables, por el estudiante en el marco de la temática de su tesis de grado, excepto la que se refiere al “Desempeño de cargo de gestión universitaria durante un período lectivo”. Este componente comprende 10 UC, lo que equivale a una ponderación del 22,2 % del total de UC del Subprograma. La estructura del plan de estudio se presenta en el cuadro 1.

Cuadro 1

Componentes y Cursos del Plan de Estudio

Componentes	Obligatorio General	UC	Obligatorio dentro de la Línea	UC	Electivos	UC	Total
Teórico	Metateoría y Educación	4	Seminario I	4	Electiva I	4	20 (44,5 %)
	Sociopolítica y Educación	4	Seminario II	4			
Metodológico	Métodos Avanzados de Investigación	4	Seminario de Tesis	3	Electiva II	4	15 (33,3 %)
					Electiva III	4	
Práctico					Actividad Acreditada	10(*)	10 (22,2 %)
Total		12		11		22	45
		26,7 %		24,4 %		48,9 %	(100 %)

(*) El estudiante completará hasta de 10 UC como mínimo.

El plan de estudio del Subprograma de Doctorado en Educación está previsto para ser desarrollado en seis lapsos académicos consecutivos, de 12 semanas cada uno, más la preparación, presentación y defensa de una tesis doctoral. En el cuadro 2 se presenta la distribución de dicha secuencia curricular (ver cuadro 2).

Cuadro 2

Secuencia del Plan de Estudio

Lapso I	UC	Lapso II	UC
Metateoría y Educación	4	Sociopolítica y Educación	4
Seminario I	4	Métodos Avanzados de Investigación	4
Lapso III	UC	Lapso IV	UC
Seminario II	4	Seminario de Tesis	4
Electiva I	4	Electiva II	4
Lapso V	UC	Lapso VI	UC
Electiva III	4	Tesis de Grado	
Tesis de Grado			

DESCRIPCIÓN DE CURSOS Y SEMINARIOS OBLIGATORIOS

Metateoría y Educación. Este seminario tiene como propósito ofrecer la oportunidad al participante para indagar y tomar consciencia sobre la importancia que tienen los fundamentos filosóficos (ontológico, epistemológico y axiológico) para el análisis e interpretación del hecho educativo y para el abordaje del objeto de investigación, particularmente en lo que respecta al diseño del método. Se analiza la naturaleza del hecho educativo, las posibilidades del conocimiento en educación, la concepción del hombre como sujeto de la investigación y los

valores que orientan su estudio, desde las perspectivas de diferentes paradigmas epistémicos, tales como: el positivista, el naturalista-interpretativo, el constructivista, y el crítico, entre otros.

Sociopolítica y Educación. En este seminario se indaga y se analiza la relación necesaria que debe existir entre el sistema educativo, el sistema social y el sistema político de un país, desde las perspectivas de las teorías sociopolíticas. Se analizarán aspectos tales como: la naturaleza multidimensional de la educación, política educativa y legislación escolar, los modelos de organización sociopolítica de la educación, el sistema educativo venezolano y sus problemas. En este análisis se hará referencia tanto al contexto nacional como internacional.

Seminario I. Tiene como propósito, introducir al participante en el conocimiento teórico de su área de interés temático. El contenido del seminario depende de la naturaleza y orientación de la línea de investigación que lo ofrece. Está orientado a analizar la(s) teoría(s) que son relevantes para el problema de investigación o situación de estudio, objeto de la tesis de grado. Este seminario concluirá con: (a) un informe en el que se refleje la sistematización de las teorías analizadas; y (b) la primera sección del proyecto de tesis, referida al Planteamiento del Problema, el cual deberá incluir: la definición, delimitación y características del problema, ubicación contextual (o descripción del escenario), justificación e importancia, objetivos y/o interrogantes de la investigación, según sea la metodología seleccionada.

Seminario II. Tiene como propósito, revisar en profundidad el estado del arte del campo de estudio, a partir de un análisis crítico de la literatura especializada (antecedentes de investigación), en la que se identifiquen: (a) el estado actual del conocimiento; (b) las principales tendencias de investigación observada; y (c) los problemas y críticas principales a la investigación. El seminario concluirá con: (a) un informe en el que se reflejen los aspectos relevantes de la revisión realizada; y (b) la segunda sección del proyecto de tesis, referida al Marco Referencial de la Investigación.

Métodos Avanzados de Investigación en Educación. Le ofrece la oportunidad al participante de ponerse en contacto con los principales métodos de investigación en las

ciencias sociales y en educación, de acuerdo con los diferentes paradigmas epistémicos. El contenido incluye: métodos cuantitativos, métodos cualitativos y posibilidades del enfoque multimétodos.

Seminario de Tesis. Le ofrece al participante la oportunidad de completar la planificación de su proyecto de tesis doctoral, cuya presentación, al final del lapso académico, es un requisito para la aprobación del mismo. Este proyecto deberá ser formalmente elaborado de acuerdo con las normas académicas establecidas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Asignaturas Electivas. Estas asignaturas permiten al estudiante complementar su formación académica tanto en el área de interés temático (o de concentración para la tesis), como en el aspecto metodológico. El participante deberá tomar por lo menos una electiva del componente teórico y dos del componente metodológico. Estas asignaturas electivas pueden ser ofrecidas directamente por las líneas de investigación o por la Coordinación del Subprograma.

Actividades Acreditables. El estudiante podrá recibir reconocimientos hasta un máximo de 10 unidades de créditos, por la realización de actividades académicas meritorias previo al ingreso al Subprograma de Doctorado en Educación o durante el desarrollo del mismo. A continuación, se presenta una lista de posibles actividades acreditables con sus respectivas ponderaciones en unidades de créditos (ver cuadro 3).

Tabla 3 del Anexo

Actividades Acreditables

Nº	Actividad Acreditable	UC	Máximo UC
1	Publicación de artículos en revistas arbitradas e indexadas (*)	3	6
2	Publicación de libros arbitrados (*)	3	3

3	Publicación capítulos en libros arbitrados	0,5	1
4	Asistencia a investigadores, a través de la adscripción a una línea de investigación en desarrollo durante un lapso académico.	2	2
5	Tutoría de Tesis a nivel de Maestría en áreas de su competencia.	2	2
6	Docencia a nivel de Postgrado o pregrado relacionada con el área de contenido en que el estudiante realiza la tesis de grado.	2	2
7	Organización de eventos (congresos, conferencias, seminarios, encuentros, entre otros) educativos en el área de contenido en que el estudiante realiza la tesis de grado.	2	2
8	Presentación de conferencia o ponencia en eventos profesionales o científicos.	1	2
9	Participación foros, simposio, mesas redondas y similares en eventos científicos o profesionales.	1	2
10	Participación como conferencista o ponente en cátedras libres universitarias de carácter nacional o internacional	1	2
11	Desempeño de cargo de gestión universitaria durante un período lectivo	3	3
12	Participación como asistente activo de un investigador profesional en el desarrollo de un proyecto de investigación	3	3

(*) El participante debe acreditar, al menos, una de las publicaciones identificadas con el asterisco.

La Tesis Doctoral

En el contexto del Subprograma de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la tesis doctoral se concibe como el eje central que sirve de referencia para la organización, orientación y dirección del plan académico del participante. En consecuencia, su planificación y desarrollo debe iniciarse una vez que el aspirante haya sido admitido. La tesis doctoral consiste en una investigación individual e inédita que constituya un aporte significativo y original al conocimiento en el campo de la Educación y refleje la formación humanista y científica del doctor (CNU, 2001). La tesis debe dar muestra de la independencia de criterio del candidato doctoral y debe ser preparada expresamente para la

obtención del doctorado y haber sido realizada bajo la dirección de un tutor. Se presenta dentro del lapso establecido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad. Una vez concluido este lapso el estudiante perderá el derecho al título y sólo podrá obtener una constancia de aprobación de los créditos cursados.

La tesis doctoral se concibe como el último de los requisitos parciales para optar al Grado de Doctor en Educación, que otorgará la Universidad a todos aquellos participantes que hayan cumplido con los requerimientos académicos-legales que exige el Subprograma de Doctorado.

Líneas de Investigación

Una línea de investigación puede ser definida como un eje temático interdisciplinario o multidisciplinario en el que confluyen actividades de investigación realizadas por uno o más grupos que integran las unidades de investigación en los Institutos Pedagógicos (Núcleos, Centros, Institutos), que tengan resultados visibles en su producción académica y en la formación de recursos humanos mediante el desarrollo de trabajos de grado o tesis doctorales. En el caso particular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, las líneas de investigación constituyen la unidad básica de la organización de la investigación, docencia, extensión y producción intelectual del Doctorado en Educación.

En consecuencia, le corresponde a las unidades de investigación que albergan las líneas, en cada Instituto Pedagógico donde se desarrolla el Subprograma de Doctorado, asumir la responsabilidad de planificar y coordinar las actividades académicas (seminarios, cursos electivos, actividades acreditables) que contribuyen con la formación integral del participante como un investigador profesional en el campo de la educación.

Mediante estas líneas de investigación se intenta dar respuestas a necesidades sociales o institucionales específicas previamente identificadas por los equipos humanos que las integran. Por lo tanto, varían de un Instituto Pedagógico a otro, de acuerdo con las particularidades de cada entorno sociocultural, socioeconómico y geográfico donde están ubicados (ver anexo sobre las líneas de investigación.).

SINOPSIS DE LOS PROGRAMAS INSTRUCCIONALES

Con base en la información anterior se presentan a continuación los Subprogramas instruccionales con los objetivos que deberán lograr los estudiantes en cada seminario o curso, así como los contenidos básicos y las estrategias de aprendizaje sugeridas para el desarrollo de los mismos. Los aspectos referentes a la evaluación, las actividades específicas, bibliografía y demás recursos serán seleccionados por los docentes responsables de la administración de los seminarios, cursos y demás actividades académicas en los lapsos correspondientes, bajo la orientación del Coordinador del Subprograma.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL SEMINARIO

METATEORÍA Y EDUCACIÓN

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	PERÍODO ACADÉMICO
DEME44	4	4	1

REQUISITOS

Ninguno

OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre la posibilidad del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de diferentes paradigmas epistémicos.
2. Analizar la naturaleza del ser humano como sujeto de la educación y de la investigación pedagógica.
3. Identificar los principios éticos que rigen el comportamiento del ser humano en su condición de sujeto de la educación y de la investigación pedagógica.
4. Valorar la importancia de la metateoría como soporte teórico que permite fundamentar la concepción y la acción del investigador pedagógico.

CONTENIDOS BÁSICOS

Las metateoría como conocimiento filosófico que integra la epistemología, la ontología y la axiología. El estudio de la metateoría desde las perspectivas de diferentes paradigmas epistémicos, tales como: el positivista-lógico, el naturalista-interpretativo, el constructivista, y el crítico, entre otros. La concepción del hombre como sujeto de la educación y de la investigación educativa y los valores que orientan su hacer. La naturaleza del hecho educativo y las posibilidades del conocimiento pedagógico. Principios éticos y producción del conocimiento a través de la investigación.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminario, discusión de lecturas, trabajo en grupos cooperativos.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL SEMINARIO**SOCIOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN**

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	PERÍODO ACADÉMICO
DESE44	4	4	2

REQUISITOS

Ninguno

OBJETIVOS

1. Reflexionar sobre las teorías sociopolíticas contemporáneas y la pertinencia de la acción educativa del Estado venezolano.
2. Analizar críticamente la evolución histórica del sistema educativo venezolano, destacando sus nudos críticos.
3. Contribuir a promover una actitud crítica y comprometida con la realidad educativa del país.
4. Valorar la importancia de las teorías sociopolíticas para comprender la pertinencia de las políticas públicas en educación del país.

CONTENIDOS BÁSICOS

La sociedad y la teoría sociopolítica. Teoría del Estado y políticas sociales. Análisis crítico, histórico y evolutivo del sistema educativo venezolano y su interacción con el desarrollo político, social, económico y cultural del país. El sistema educativo venezolano y sus problemas tradicionales y actuales. Análisis crítico de la propuesta educativa actual en Venezuela. Estratificación social y políticas públicas en educación. Pertinencia social de la investigación educativa en Venezuela.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminario, discusión de lecturas, trabajo colaborativo.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL SEMINARIO I

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	PERÍODO ACADÉMICO
DES144	4	4	2

REQUISITOS

Ninguno

OBJETIVOS

1. Analizar la(s) teoría(s) que son relevantes para el problema de investigación o situación de estudio, objeto de la tesis de grado.
2. Describir el problema o situación de investigación a partir del conocimiento teórico del área de estudio.
3. Valorar la importancia del conocimiento sobre la teoría de base que sirve de fundamento inicial del problema o situación de estudio.

CONTENIDOS BÁSICOS

El contenido del seminario depende de la naturaleza y orientación de la línea de investigación que lo ofrece. No obstante, el mismo se enfocará hacia el estudio en profundidad de la(s) teoría(s) que son relevantes para el problema de investigación o situación de estudio, objeto de la tesis de grado.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminario, trabajo en grupos cooperativos, discusión de lecturas, asesorías.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL SEMINARIO II

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	PERÍODO ACADÉMICO
DES244	4	4	3

REQUISITOS

Seminario I

OBJETIVOS

1. Establecer cuál es el estado del arte del conocimiento en la temática de interés académico.
2. Identificar los problemas y críticas que se observan en el área temática de interés para la tesis.
3. Sistematizar las ideas básicas del marco teórico referencial de la tesis de grado
4. Valorar la importancia de la revisión de la literatura especializada como fuente inicial de conocimiento sobre el área de interés investigativo.

CONTENIDOS BÁSICOS

El contenido específico del seminario depende del área temática desarrollada en la línea de investigación. En todo caso, el mismo versará sobre una revisión crítica de la literatura relevante al tema de interés del tesista.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminario, trabajo en grupos cooperativos, discusión de lecturas, asesorías.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL CURSO
MÉTODOS AVANZADOS DE INVESTIGACIÓN

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	LAPSO ACADÉMICO
DEMA44	4	4	3

REQUISITOS: Ninguno

OBJETIVOS

1. Aplicar diferentes enfoques de investigación de acuerdo con la naturaleza del problema o situación de estudio, la intención del investigador y el paradigma de preferencia.
2. Diferenciar el papel de la teoría de acuerdo con el enfoque de investigación utilizado.
3. Valorar la importancia del enfoque multimétodo en el estudio de problemas o situaciones en las que los paradigmas tradicionales, por sí solos son insuficientes.

CONTENIDOS BÁSICOS

La investigación cuantitativa: fundamentación teórica. El papel de la teoría en la investigación cuantitativa. Modalidades de la investigación cuantitativa. La investigación cualitativa: definición, orígenes y desarrollo. La fundamentación teórica de la investigación cualitativa. El papel de la teoría en la investigación cualitativa. Modalidades de la investigación cualitativa. Posibilidades del enfoque multimétodo en la investigación social.

Aplicaciones prácticas de los diferentes enfoques de investigación.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminarios, juego y simulación de proyectos, estudio de casos, trabajo en grupos cooperativos, asesorías.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

SUBPROGRAMA INSTRUCCIONAL DEL SEMINARIO DE TESIS

CÓDIGO	UNIDADES DE CRÉDITO	HORAS DE CLASE	PERÍODO ACADÉMICO
DEST44	4	4	4

REQUISITOS

Seminario II

OBJETIVOS

1. Desarrollar los aspectos metodológicos del proyecto de tesis doctoral.
2. Formular el proyecto de tesis doctoral de acuerdo con las normas que la UPEL ha establecido para tal fin.
3. Valorar la importancia del proyecto como plan flexible que orienta el desarrollo futuro de la tesis doctoral

CONTENIDOS BÁSICOS

El contenido del seminario dependerá del área temática seleccionada por el estudiante, de acuerdo con la orientación de la línea que ofrece el seminario.

ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL

Seminario, discusión en grupo, tutoría.

Se recomienda promover en los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas (TIC) como apoyo a la actividad académica. Ello podría incluir consulta de bases de datos especializadas, búsqueda de información en Internet, uso del foro, el Chat, entre otras.

DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS Y SEMINARIOS ELECTIVOS

Los cursos y seminarios electivos tienen como propósito complementar la formación del estudiante doctoral, particularmente en lo que respecta al fortalecimiento del área de conocimiento de interés del tesista y el aspecto metodológico. Estos cursos podrán ser ofrecidos por las líneas de investigación o directamente por la Coordinación del Subprograma. A continuación se presenta la descripción de algunos de los seminarios y cursos electivos generales que podrían ser ofrecidos en el Subprograma, lo cual no limita, en modo alguno, la posibilidad de incorporar otros cursos y seminarios electivos, de acuerdo con las necesidades académicas de los estudiantes.

Diseño de Instrucción

El curso se enfoca hacia la teoría del análisis de sistemas y sus implicaciones para el diseño instruccional. Los contenidos incluyen: Teoría de sistema aplicada al diseño instruccional. Diagnóstico de necesidades. Planificación y evaluación de programas instruccionales.

La Didáctica de Procesos en el Aula

Con este curso se aspira a que los participantes adquieran las competencias necesarias para aplicar la técnica de la Didáctica de Procesos en el aula y evaluar sus efectos en los procesos cognitivos y psicoafectivos de los estudiantes; así como sus conductas académicas y sus relaciones interpersonales. El contenido incluye: Fundamentos teóricos de la Didáctica de procesos. Enseñanza de contenidos versus enseñanza de procesos: Planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente como mediador del aprendizaje. La experiencia venezolana en la enseñanza de procesos cognitivos. Perspectivas futuras.

Psicología Cognitiva

Con este curso se aspira que el participante adquiera conocimiento sobre la evolución histórica de la psicología cognitiva como disciplina científica. El contenido incluye: La psicología cognitiva como ciencia: definición, objeto y método de indagación. Historia de la psicología cognitiva. El sistema cognitivo humano. Operaciones mentales, procesos cognitivos, funciones cognitivas superiores y estrategias cognitivas. Teorías sobre la memoria. La metacognición como conciencia y como autorregulación.

Teorías Cognitiva del Aprendizaje

El curso enfatiza el análisis comparativo de las diferentes teorías cognitivas que explican el aprendizaje humano. El contenido incluye: Teoría cognitiva de procesamiento de información orígenes, principios y autores más relevantes (Sternberg, Feuerstein), teoría de la equilibración de Piaget, Enfoque sociocultural de Vygotski y teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Aprendizaje Estratégico

En este curso el participante tendrá la oportunidad de adquirir conocimiento sobre la mediación explícita de las estrategias de aprendizaje como una vía para el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y permanente. El contenido incluye: La enseñanza estratégica: conceptualización y fundamentación teórica. Didáctica de la enseñanza estratégica. Aprendizaje estratégico y construcción del conocimiento condicional. Autorregulación del aprendizaje.

Enseñanza Situada

El curso enfatiza el proceso de enseñanza aprendizaje basado en la experiencia, la reflexión crítica sobre la práctica y la pertinencia sociocultural de lo aprendido. El contenido incluye: Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. La enseñanza mediante proyectos situados. El aprendizaje centrado en problemas. Aprender sirviendo en contextos comunitarios. La evaluación en el contexto de la instrucción situada.

Enfoque Sociocultural de la Educación

Mediante este curso, el estudiante se pone en contacto con los principios que fundamentan el aprendizaje de acuerdo con el enfoque sociocultural representado por Vygotski. El contenido incluye: Vygotski y el enfoque sociocultural. Teoría del desarrollo cognitivo e implicaciones educativas. La zona de desarrollo próximo. El desarrollo de las funciones cognitivas superiores. La mediación instrumental y social en el aprendizaje.

Teoría Crítica de la Enseñanza

El curso está orientado a producir una reflexión crítica del participante sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en conexión con un proceso de investigación educativa comprometido con la transformación de la realidad. El contenido incluye: Antecedentes de la teoría crítica. La ciencia social crítica de Habermas. Lo teórico y lo práctico. La ciencia educativa crítica como investigación. Una visión dialéctica de la racionalidad. El desarrollo sistémico de las categorías interpretativas del enseñante. Crítica ideológica. De la organización de la ilustración a la organización de la acción. La unidad de lo teórico y lo práctico. Crítica y praxis de las comunidades autoreflexivas.

Creatividad y Educación

El curso enfatiza la relación biunívoca entre creatividad y educación. Los contenidos incluyen: Teorías de la creatividad y sus implicaciones para la práctica educativa. Naturaleza de la creatividad y de la conducta creativa. Personalidad y rasgos intelectuales del individuo creativo. Mejoramiento del pensamiento creativo. Creatividad en el currículo escolar.

Resolución de problemas y creatividad. Estrategias para fomentar la creatividad en el aula.
Procesos cognitivos involucrados en la creatividad

Educación en Entornos Virtuales

El curso se propone poner al participante en contacto con el paradigma de la educación virtual con el propósito de conocer su operatividad, analizar sus potencialidades didácticas e identificar sus limitaciones. El contenido incluye: El paradigma de la educación virtual: definición, principios y características. Entornos virtuales de educación (EVA): definición y modalidades. La educación a distancia vía eLearning, la modalidad mixta o “blended” y el uso de herramientas tecnológicas en la educación presencial. Implementación de los EVA. Aspectos pedagógicos de la enseñanza en red. Comunidades de aprendizaje en los EVA.

Teorías Educativas Contemporáneas

Con este curso se aspira que los participantes amplíen y profundicen sus conocimientos en algunas teorías educativas contemporáneas, que permitan el análisis e interpretación crítica de la realidad educativa venezolana y latinoamericana. El contenido incluye: Las Teorías de Sistemas aplicadas a la Educación. El Progresivismo en Educación; el Cognoscitivismo, el Constructivismo, el Funcionalismo y el Marxismo.

Clima Organizacional

Mediante este curso se pone en contacto al participante con la teoría del clima organizacional y sus implicaciones para la productividad en las organizaciones. El contenido incluye: Definición de clima organizacional y factores determinantes: motivación, satisfacción, compromiso, actitud, valores, estrés y conflicto. Dimensiones del clima organizacional. Importancia del clima organizacional en la administración de la institución. Productividad y clima organizacional. Diagnóstico del clima organizacional. Clima y cultura organizacional.

Desarrollo Organizacional

Este curso se dirige a familiarizar al participante con un conjunto de conocimientos necesarios para el estudio de conductas individuales y organizacionales que tengan lugar en

instituciones del sistema educativo venezolano. El contenido incluye. Teorías organizacionales. Cultura organizacional. Principios generales de productividad. Organización institucional. Estudio de casos.

Administración de la Educación

El presente curso enfatiza el análisis de las teorías administrativas y sus implicaciones en el sector educativo. El contenido incluye: Principios y técnicas fundamentales de las ciencias administrativas y su aplicación en la administración de instituciones educativas. Organización académica y administrativa de las instituciones. Elaboración de presupuestos. Fuentes y modelos de financiamiento. Asignación de recursos. Roles en la organización de una institución educativa. Creatividad y participación en decisiones administrativas. Estudio de casos.

Formulación, Desarrollo y Evaluación de Proyectos Educativos

Mediante este curso se aspira a que los participantes adquieran las competencias necesarias para formular, administrar y evaluar proyectos educativos tendentes a mejorar la calidad de la educación. El contenido incluye: Bases para la formulación del proyecto. La administración de y por proyectos. Eje y ciclos de proyectos educativos. Estructura analítica del proyecto. Control del tiempo, costo y producto. Reportes. Evaluación. Herramientas utilizadas en la administración de proyectos.

Gerencia Educativa Avanzada

Mediante este curso se espera que los participantes adquieran las competencias necesarias para analizar la ciencia de la gerencia en el sector educativo, desde un punto de vista sistémico. El contenido incluye: El contexto de la gerencia del sector educativo. Gerencia y humanismo. Naturaleza del trabajo gerencial. La toma de decisiones gerenciales, el liderazgo y la participación. El factor humano, como base de la gerencia efectiva. Investigación en la gerencia educativa. La reforma del Estado y sus implicaciones para la gerencia.

Teorías de Liderazgo

El curso presenta una visión general de las teorías de liderazgo. Incluye un recuento de los principales enfoques administrativos y gerenciales y el estudio de los tipos de liderazgo y variables asociadas a los procesos de gerencia y liderazgo. Comprende el estudio de relaciones entre liderazgo y comunicación, poder, influencia, toma de decisiones, cambio organizacional y conflictos de personal.

Teorías de Planificación

En este curso se espera que el estudiante profundice en el análisis crítico de las tendencias de la planificación de la educación en Venezuela. El contenido incluye: Teoría y práctica de la planificación educativa. Unidades responsables de la planificación educativa nacional, regional e institucional. Formulación de políticas y estrategias en la planificación educativa. Modelo de análisis de políticas. Políticas públicas para el sector educativo. Planes de desarrollo educativo.

Economía de la Educación

Con este curso se aspira a que los participantes adquieran los elementos analíticos y críticos que le permitan establecer la relación entre procesos productivos y los procesos de calificación que determinan perfiles académicos. El contenido incluye: Proceso productivo. Proceso de calificación y perfiles académicos en Venezuela. Circuitos escolares y mercados ocupacionales. Crecimiento económico y oportunidades educativas. Proyectos económicos y oportunidades educativas. Proyectos económicos, control transnacional de la educación y apertura social de la escolarización.

Resolución de Problemas y Toma de Decisiones

Con este curso se aspira a que los participantes analicen los más recientes avances en cuanto a la aplicación de la teoría de Decisiones, para mejorar el desempeño del gerente en el complejo mundo de las organizaciones educativas. El contenido incluye. La toma de decisiones como responsabilidad gerencial. El contexto de la toma de decisiones en el sector educativo. La toma de decisiones individual y grupal. Técnicas y herramientas. Análisis de situaciones. Análisis de

problemas y análisis de decisiones. Enfoques modernos. El árbol de decisión. La teoría de la utilidad.

Administración de Recursos Humanos

Con este curso se aspira que los participantes adquieran conocimientos relacionados con la administración de los recursos humanos en organizaciones educativas. El contenido incluye: Teoría de administración de recursos humanos. Problemas relacionados con la dirección de personal. Organización de los recursos humanos. Evaluación del desempeño en el trabajo. Capacitación de recursos humanos. Relaciones con gremios y sindicatos.

Teoría en la Evaluación Educativa

Con este curso se aspira a que los participantes amplíen y profundicen sus conocimientos sobre la teoría de la evaluación educativa. El contenido incluye: El estado del arte en evaluación educativa. La evaluación una indagación sistemática. Modelos de evaluación educativa.. Criterios para juzgar estudios evaluativos. Consideraciones en la planificación de evaluaciones. Elementos de un diseño de evaluación. La validez interna y externa de los resultados. La evaluación de impactos. Prospectiva de la evaluación en educación.

Evaluación de los Aprendizajes

Se aspira a que los participantes profundicen sus conocimientos en el área de la evaluación de los aprendizajes. El contenido incluye: Fundamentos conceptuales de la evaluación. Bases legales. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, atendiendo a procesos y contenidos. Evaluación y toma de decisiones. Desarrollo de instrumentos de evaluación. La evaluación cualitativa de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo venezolano.

Evaluación del Currículo

Se aspira a que los participantes adquieran las competencias necesarias para realizar estudios de evaluación curricular. El contenido incluye: Modelos de evaluación curricular.

Criterios e instrumentos para la evaluación curricular. Momentos de la evaluación del currículo. Evaluación curricular y toma de decisiones.

Evaluación Institucional

Con este curso se aspira a que los participantes adquieran las competencias necesarias para realizar estudios de evaluación en instituciones educacionales. El contenido incluye: El contexto social de la evaluación institucional. Modelos de evaluación institucional. El modelo SEA para la evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Diseño y estudio de evaluación institucional. Factores condicionantes.

Teoría y Práctica del Curriculum

En este curso se realiza un análisis crítico de los aspectos teóricos y prácticos del curriculum desde una perspectiva evolutiva. El contenido incluye: Evolución histórica de la concepción del currículo. Concepciones curriculares: normativa, experiencial y técnica. . Teoría crítica y curriculum: aportes de Carr y Kemmis, Stenhouse y otros representantes del currículo emergente. Las cinco dimensiones de la investigación curricular. Perspectivas del curriculum: técnica, práctica y estratégica. Políticas públicas, curriculum y cambio social.

Innovación Educativa

Se espera que los participantes adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para diseñar, desarrollar y evaluar programas de innovación educacional. El contenido incluye: Las innovaciones educacionales: modelos y realidades. Innovaciones educacionales y cambio social. Sistema, cambio e innovación. Origen de las innovaciones en los países en desarrollo: el caso venezolano. Resultados planificados y no planificados. Adquisición y utilización de recursos. La participación: niveles, modalidades y agentes de participación. Las estrategias de innovación. Los obstáculos que se oponen a la innovación. Evaluación de la innovación. La innovación en la escuela y el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Educación Comparada

Mediante este curso se aspira a que los participantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para analizar y comparar modelos, políticas y experiencias educativas de diferentes países, con énfasis en América Latina. El contenido incluye: sistemas educativos. Modalidades: formal y no-formal, presencial y virtual. Tipos de planes. Sistemas administrativos. Estrategias de financiamiento educativo.

Educación Rural

Investigación-Acción

Se aspira a que el participante se familiarice con los aspectos teórico, metodológico y práctico de la investigación-acción. El contenido incluye: Fundamentación onto-epistemológica. Nacimiento y evolución de la investigación-acción. Investigación participativa y colaborativa. Modelos y rasgos que definen la investigación-acción. La investigación acción como una reflexión sobre la práctica. Proceso de la investigación-acción. Aportaciones, perspectivas y limitaciones de la investigación-acción.

Enfoque Multimétodo en la Investigación Social

El presente curso se enfoca hacia el análisis de la factibilidad de utilizar de manera complementaria procedimientos de investigación provenientes de diferentes paradigmas epistémicos. El contenido incluye: Fundamentación onto-epistemológica. Estrategias y usos de la integración de los procedimientos metodológicos. Tipos de diseño multimétodo. Validez de los resultados.

Análisis de Factores y Construcción de Instrumentos de Investigación

El curso tiene como propósito capacitar al participante en la técnica estadística del Análisis de Factores como un recurso en la construcción de instrumentos de medición en ciencias sociales. El contenido incluye: Los aspectos conceptuales y origen del Análisis de Factores (AF). Métodos de factorización. Rotación de factores. Tipos de factores. El AF como técnica exploratoria. El AF como técnica confirmatoria. El AF como medición. El proceso del AF. Aplicaciones del AF a la construcción de instrumentos.

Tópicos de Estadística Avanzada

El presente curso está orientado a poner en contacto al estudiante con algunas técnicas de estadísticas avanzada y su utilización mediante el uso del computador. El contenido incluye: Análisis Multivariante. Análisis de Regresión Múltiple. Análisis Canónico. Análisis Discriminante. Análisis de Trayectoria (o Path Análisis).

Investigación Social por Encuesta

Mediante el presente curso se espera que los participantes adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para utilizar, de manera eficiente, la técnica de la investigación social por encuesta. El contenido incluye: Teoría sobre la medición en ciencias sociales, con particular referencias a las variables socioeconómicas, psico-sociales y socio-culturales. Planificación del estudio. Elaboración de la tabla de operacionalización de variables. Los tipos de preguntas. El plan para la administración del cuestionario. El estudio piloto. El análisis y validez de los resultados.

ADMINISTRACION DEL SUBPROGRAMA

Los seminarios, cursos o actividades académicas previstas en el Plan de Estudio podrán ser realizados por los estudiantes en una o más líneas de investigación del Subprograma de adscripción, en las líneas de otros Subprogramas de Doctorado de la UPEL o en otros Subprogramas de Doctorado en Educación del país o del exterior, mediante la utilización de una modalidad presencial o virtual. En todo caso, cada solicitud de este tipo deberá ser evaluada y autorizada por la Comisión Técnica del Subprograma.

Requisitos de Admisión

Para ingresar al Subprograma de Doctorado, el aspirante debe cumplir con algunos requisitos básicos a saber:

1. Hacer solicitud de pre-inscripción mediante los procedimientos establecidos por la Universidad al respecto.

2. Tener visto bueno de la solicitud por parte de la Comisión Técnica del Subprograma de Doctorado en Educación.
3. Ser profesional de la educación (de carrera larga), con maestría y 2 años de experiencia profesional en educación, como mínimo; (b) profesional de un área distinta a la educación, con maestría en educación y un mínimo de 4 años de experiencia docente; y (c) profesional de la educación (de carrera larga) o área afín, con una especialización en educación. En este último caso, el aspirante deberá cursar previamente, 12 UC en cursos seminarios del componente de investigación. La decisión sobre el tipo de curso y seminario corresponderá a la Comisión Técnica del Subprograma del Doctorado y deberá contar con el visto bueno del Consejo Directivo del Instituto correspondiente.
4. Presentar constancia de apoyo institucional en lo referente a disponibilidad de tiempo y financiamiento para la inserción y permanencia en Subprograma doctoral.
5. Presentar un anteproyecto de investigación en su área académica de interés.
6. Presentar evidencias del dominio de un idioma extranjero con fines específicos.
7. Participar en el proceso de selección y admisión previsto por la Comisión Técnica del Subprograma de Doctorado en cada uno de los Institutos, de acuerdo con los lineamientos del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

Criterios de Selección

El proceso de selección de los participantes que aspiran ingresar en el Subprograma de Doctorado se basa en los criterios siguientes:

1. Evaluación de credenciales,
2. Entrevista al candidato(a),
3. Anteproyecto de tesis doctoral,
4. Cartas de referencia,
5. Tener conocimiento básico sobre las TIC (Uso de herramientas office, enviar y recibir correos-e, navegación en Internet).

Permanencia

Para permanecer activo en el Subprograma de Doctorado en Educación, el participante debe cumplir con las siguientes normas:

1. Cursar un mínimo de seis (6) unidades de crédito por lapso académico, como lo indica el Reglamento de Postgrado de la UPEL, excepto en aquellos casos en los que el participante esté desarrollando simultáneamente la tesis de grado. En esta situación, el estudiante podrá cursar menos de 6 UC.
2. Mantener un índice académico mínimo de 8 puntos en la escala del 1 al 10.
3. Cumplir con las demás normas establecidas en el Reglamento del Subprograma de Doctorado que le sean aplicable.

Exigencia de Graduación

Para optar el grado de Doctor en Educación en el Subprograma, el participante debe cumplir con los siguientes requisitos:

1. Haber cumplido con todas las actividades académicas previstas en el plan de estudio, equivalentes a un mínimo de 45 unidades de créditos.
2. Haber cancelado la totalidad de los aranceles previstos en la normativa del Subprograma
3. Tener como mínimo un promedio ponderado de 8 puntos (escala de 1 a 10) en sus calificaciones.
4. Elaborar, presentar y aprobar una tesis doctoral, de acuerdo con el criterio experto emitido por el jurado designado a tal efecto.

REFERENCIAS

- Alcalá, A. (2001). La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Disponible en: www.tuobra.unam.mx/publicados/021123224856.html.
- Bravo de Nava, E., y Morillo, A. (2002). Subprograma directores: Una forma de diseñar el curriculum transversal. V Reunión Nacional de Curriculum, UCV. Caracas: Mimeo.
- Consejo Nacional de Universidades. (2001). Normativa general de los estudios de postgrado para las universidades e institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 37.328, Noviembre 20, 2001.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial Nº 5.453. Caracas, 24 de marzo de 2000.
- Ley de Educación. (1980). Gaceta Oficial Nº 2.635 Extraordinario del 28 de julio de 1980. Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial Nº 1.429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970.
- Mazotti, T. B. (1999). Em directo a interdisciplinaridade forte na pedagogia. Journal of the Encyclopedia of Philosophy of Education. Disponible en: www.educacao.pro.br/jtarse.html
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Peñaloza, W. (1995). *El curriculum integral*. Maracaibo: Publicaciones de LUZ.
- UPEL. (2003). Reglamento general de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Autor.
- UPEL. (2001). Reglamento de estudios de postgrado conducentes a títulos académicos. Gaceta de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Año III, Nº 1. Caracas.
- UPEL (1985). **Políticas de Docencia**. Caracas: Autor.
- UPEL (1989). **Políticas de Investigación**. Caracas: Autor.

ANEXO F

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

(Cuando se inició el Doctorado en Educación)

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UPEL
(Cuando se inició el Doctorado en Educación)

	AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR
DR. FERNANDO AZPURUA IPC					
1	Carlos Raúl, Camacho Acosta	Evolución y relevancia de la educación ambiental, en el Estado Mérida, a partir del pensamiento y la praxis pedagógica de Pedro Durant Defendió Tesis 2004 Mención Honorífica	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita García	Dr. Fernando Azpurua
2	María De Pablo Curbelo	En búsqueda de un modelo ambiental Educativo sobre medicina herbolaria para formación comunitaria Defendió Tesis 2005 Aprobado se recomienda su publicación	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita García	Dr. Fernando Azpurua
3	Miguel Antonio Álvarez Cádiz	Modelo teórico de desarrollo profesional permanente del docente en ambientes colaborativos de inmersión y ciencia y tecnología Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Formación Docente	Dra. Elizabeth Alves	Dr. Fernando Azpurua
4	Miguel Bousquet	Estudio de los factores que influyen en la formación de concepciones erróneas en nutrición en estudiantes del IPC	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Fernando Azpurua
5	Esteban Añez Briceño	La perspectiva sociocultural en la construcción del	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Fernando Azpurua

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	conocimiento científico en educación básica: un estudio microetnográfico				
6	Moraima Celina Torres Rangel	Aproximación teórica a un sistema escrito para la lengua de señas venezolana Defendió 2007 Mención Honorífica	Ciencias del lenguaje y educación Laboratorio Socio-Educativo (en proceso de registro)	Dr. Fernando Azpurua Dr. Gilberto Picón	Dr. Fernando Azpurua
7	Libia Josefina Zambrano Quiroz	Pedagogía de la literatura infantil venezolana en la educación inicial Defendió 2007 Mención Honorífica	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dr. Fernando Azpurua
8	Josefa Ramona Pérez Terán	Una interpretación discursiva de las bases epistemológicas acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita Venezolana	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dr. Fernando Azpurua
8	Diomar Vásquez Rivero	La lingüística del discurso en la producción de trabajos de grado de maestría	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dr. Fernando Azpurua
9	Ana María Morales García	La Comunidad Sorda de Caracas: Una Narrativa sobre su mundo	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dra. Arleny Carpio Rojas
10	Carlos Eliberio Torrealba Méndez	Hacia una didáctica de la metacognición y la lectura en inglés como lengua extranjera para el nivel universitario	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dr. Pablo Ríos
11	Marina Isabel Meza Suinaga	El profesor de inglés para fines específicos: una visión retrospectiva, actual y prospectiva de su proceso de formación	Laboratorio Socio-Educativo (en proceso de registro) Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Gilberto Picón Dr. Fernando Azpurua	Dr. Gilberto Picón
DR. ANTONIO FUGUET IPC					
1	Claudia Pesca	Modelo teórico de	Políticas Públicas e	Dr. Antonio Fuguet	Dr.

	AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR
	de Acosta	gerencia del conocimiento fundamentado en la cultura organizacional caso: UPEL-IPC Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Innovaciones Educativas		Antonio Fuguet
2	Fernando, Velásquez	Diseñar una propuesta teórica para la enseñanza de la física a través del uso del modelo analógico relacionando los procesos físicos con los procesos sociales del comportamiento humano Defendió tesis 2006 Aprobado	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Antonio Fuguet
3	Rebeca Matos	Modelo Pedagógico alternativo para el aprendizaje de la técnica básica pianística. Desde una perspectiva constructivista Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
4	José Pastor Sánchez	Modelo de análisis de factores concordantes y actividades operativas de la pertinencia curricular del Instituto Militar Universitario Escuela Naval de Venezuela Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
5	Antonio José Monasterios	Modelo para la participación de la comunidad educativa en el desarrollo curricular. Distrito Escolar Nº 3, Municipio Libertador. Caracas-Venezuela Defendió Tesis 2006 Aprobado	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
6	Iraima Martínez	El aprendizaje organizacional en las	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	instituciones educativas ante los desafíos y oportunidades de la sociedad del conocimiento: modelo emergente Defendió Tesis 2006 Mención Honorífica			Fuguet	
7	Mayerling Medina Mansilla	La evaluación integrada en la formación docente en educación a distancia: construcción de un modelo emergente Defendió Tesis 2007 Mención Honorífica	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
8	Lavinia Coromoto Parra Camacho	Lineamientos didácticos de competencias para la gestión docente de profesionales sin formación pedagógica en la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" Vice-rectorado Luis Caballeros Mejías	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
9	Luz Marina Contreras Quintana	Modelos epistemológicos en la construcción del conocimiento (estudio cualitativo de las tesis doctorales de educación en Venezuela)	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. Antonio Fuguet
DRA. ELIZABETH ALVES IPC					
1	Gladys Marlene, Páez	Historia regional y su didáctica, construcciones teóricas a partir de los programas de educación básica Defendió Tesis 2006 Mención Honorífica	Formación Docente	Dra. Elizabeth Alves	Dra. Elizabeth Alves
2	Carmen, Zirit Naguanagua	Sistema de evaluación curricular del programa de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Evaluación y Currículo	Dra. Elizabeth Alves	Dra. Elizabeth Alves

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR
	caso: IPC Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica			
3 Sara Coromoto Lara de González	Los cambios curriculares: Una oportunidad para construir teorías sobre la calidad de la enseñanza en Educación Superior	Laboratorio Educativo Socio-	Dr. Gilberto Picón	Dra. Elizabeth Alves
DR. PABLO RÍOS IPC				
1 Clemen, Mazarella de Palma	Desarrollo y validación de un sistema computarizado para el aprendizaje de un contenido de genética Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Educación Cognitiva	Dr. Pablo Ríos	Dr. Pablo Ríos
2 Aracelis del Carmen Arana de Martínez	El cambio conceptual en estudiantes de educación superior caso: Upel Maracay Defendió tesis 2005 Mención Honorífica	Educación Cognitiva	Dr. Pablo Ríos	Dr. Fredy González
3 Antonieta Afrana Silva Fuentes	El libro de texto como recurso generador del aprendizaje estratégico Defendió tesis 2006 Se recomienda su publicación	Educación Cognitiva	Dr. Pablo Ríos	Dr. Pablo Ríos
4 Yván Augusto Pineda	La "Personalidad Cultural" Una opción para mediar la praxis educativa del siglo XXI	Educación Cognitiva	Dr. Pablo Ríos	Dr. Pablo Ríos
5 Carmen Alida Flores Villalobos	El aprendizaje estratégico como medio para abordar la composición escrita en estudiantes de educación superior	Educación Cognitiva	Dr. Pablo Ríos	Dr. Pablo Ríos
DR. NELSON GUZMÁN (EXTERNO)				
1 Betsi, Fernández	Modelo teórico metodológico para el	Formación Docente	Dra. Elizabeth Alves	Dr. Nelson

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	desarrollo de la dimensión ética en la formación docente en el IPC-UPEL Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica			Guzmán	
2	Yahvé Álvarez	El intelectual y la política educativa en la historia venezolana: posturas de supuestos paradigmas culturales, ante la ausencia del debate intelectual-político en el país, desde mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI	Calidad de la Educación en Venezuela	Dra. Xiomara Muro	Dra. Xiomara Muro
DR. OMAR GARDIÉ IPM					
1	Rosana, Monsanto	La elaboración del proyecto de grado en los estudios de maestría en educación: un estudio colectivo de caso Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Dr. Omar Gardié
2	Jorge Alberto Castro	Adopción de la tecnología de la informática y los modelos mentales de los profesores del Desertor	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Dr. Omar Gardié
3	José Antonio Useche Colmenares	El pensamiento creativo de estudiantes universitarios: una aproximación teórica Defendió tesis 2005 Mención Honorífica	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Dr. Omar Gardié
4	Williams Pérez	Aproximación teórica, bajo una perspectiva creativa del desarrollo de la investigación científica que realiza los alumnos del 2do. Año de ciencias de educación media,	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Dr. Omar Gardié

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR
	diversificada y profesional. (caso: U.E. Mariano de Talavera de Punto Fijo, Edo Falcón)			
5	Manuela Amat Un modelo para el desarrollo de competencias de liderazgo efectivo en la gerencia media universitaria Defendió Tesis 2007 Mención Honorífica	Laboratorio Socio-Educativo (en proceso de registro) Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Gilberto Picón Dr. Omar Gardié	Dr. Omar Gardié
6	José Manuel Gutiérrez Aportes teóricos de la didáctica de la matemática desde la perspectiva de la complejidad Faltó tesis	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Omar Gardié
DRA. NINOSKA RIVAS DE ROJAS IPMP				
1	Matilde, Castillo Modelo de convivencia para el desarrollo de una cultura para la paz (caso UEN 23 de enero) Defendió tesis 2006 Mención Honorífica	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita García	Dra. Ninoska Rivas de Rojas
2	Hugo Polanco Dependencia e independencia de campos en participantes en ambientes de aprendizajes virtuales Defendió tesis 2006 Mención Honorífica	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dra. Ninoska Rivas de Rojas
3	Freddy Mayora Una teoría sustantiva sobre la violencia escolar (Caso Unidad 23 de enero) Defendió Tesis 2007 Mención Honorífica	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita García	Dra. Ninoska Rivas de Rojas
4	Andrés Eloy Moya Elementos para la construcción de un modelo de evaluación en matemática para el nivel de Educación Superior	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dra. Ninoska Rivas de Rojas

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
DR. ELIO ESQUEDA IPC					
1	Belkys, Guzmán de Castro	Actitudes de los docentes de la universidad pedagógica experimental libertador ante las tecnologías de información y comunicación Defendió Tesis 2004 Aprobado se recomienda su publicación		Centro de Investigaciones del Departamento de Tecnología Educativa	Dr. Elio Esqueda
2	Elva María Prado de González	Fundamentos para el diseño de un modelo de trabajo estratégico en el desarrollo de las clases de laboratorio de Física en el ciclo básico de ingeniería en las universidades venezolanas Defendió en el 2006 Aprobado se recomienda su publicación	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Elio Esqueda
3	Ernesto Antonio Guaiqueriano	Estudio de las relaciones entre la habilidad en el uso de los procesos de la ciencia y las actitudes hacia el conocimiento científico-técnico en estudiantes de educación media diversificada y profesional (EMDP) mención ciencias y de básico universitario de institutos públicos	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Elio Esqueda
4	Emil Calles	Fundamentos para la transformación universitaria Venezolana Defendió tesis 2006 Mención Honorífica	Calidad de la educación en Venezuela	Dra. Xiomara Muro	Dr. Elio Esqueda
5	Carlos Eduardo González	Representaciones mentales de conceptos de física en estudiantes universitarios a través de un software educativo y su efecto en las actitudes	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dr. Elio Esqueda

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	hacia la ciencia				
6	Ligia Trenard de Ostos	La enseñanza aprendizaje del cálculo, desde una perspectiva del docente en las carreras de ingeniería de Venezuela. Teoría fundamentada para la formación del docente ideal del cálculo Defendió Tesis 2006 Mención Honorífica	Laboratorio Educativo Socio-	Dr. Gilberto Picón	Dr. Gilberto Picón
7	Alfredo José Ortega Pérez	Lineamiento estratégico de formación gerencial basados en competencias por experiencias de gestión administrativa para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Antonio Fuguet	Elio Esqueda
DRA. MARGARITA GARCÍA IPC					
1	Ana, Carrero de Blanco	Programa educativo ambiental para la promoción de la participación ciudadana en el manejo integrado de la zona costera del humedal de la Laguna Grande del Estado Miranda Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita .García	Dra. Margarita García
2	José Humberto Lárez	Transformación de las concepciones epistemológicas de los estudiantes docentes de la mención Biología del Instituto Pedagógico de Caracas desde una perspectiva socio-crítica	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	Dra. Margarita García
3	Nelmir Marrero	Impacto de un programa educativo promotor de la participación comunitaria para el mejoramiento de	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita .García	Dra. Margarita García

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	la calidad de vida				
4	Ivonne Pérez	Consolidación de la cultura de salud integral en escuelas del Municipio Sucre Estado Miranda, a través de procesos de mediación	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita .García	Dra. Margarita a García
5	América García	Modelo teórico de intervención comunitaria sobre gestión local del riesgo. Una construcción a partir de las representaciones sociales de los actores involucrados: Caso Distrito Metropolitano de Caracas	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita .García	Dra. Margarita a García
6	Carlos Arturo Suárez Ruiz	Fundamentos teóricos para una política educativa sobre riesgos y desastres en Venezuela	Educación, Ambiente y Calidad de Vida	Dra. Margarita .García	Dra. Margarita a García
DR. DAVID VIVAS IPC					
1	Emilio Arévalo	Aproximación a un modelo teórico de educación moral para la sociedad democrática venezolana	Políticas Públicas e Innovaciones Educativas	Dr. Antonio Fuguet	Dr. David Vivas
2	Beny Ricther	Elementos epistémicos para la construcción y organización de esquemas conceptuales asociado con la teoría Newtoniana Defendió tesis 2005 Mención Honorífica	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias Estudio y Evaluación de la Creatividad	Dra. Ninoska Rivas de Rojas Dr. David Vivas	Dr. David Vivas
4	Jacqueline Suárez V	Aproximación teórica dirigida a la orientación del proceso de transformación y reactivación de las Escuelas Técnicas Comerciales Defendió Tesis 2007	Estudio y Evaluación de la Creatividad	David Vivas	David Vivas

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	Mención Honorífica				
5	Amabelis María Urbina	Impacto del clima organizacional en la formación de estudiantes de Educación Básica Falto Tesis	Estudio y Evaluación de la Creatividad	David Vivas	David Vivas
6	Luis Ramón Sánchez	Modelo teórico pedagógico para la atención de las dificultades de aprendizaje en Educación Rural	Estudio y Evaluación de la Creatividad	David Vivas	David Vivas
7	Yaurelys Zaid Palacios Revete	Un modelo teórico sobre la inteligencia y el pensamiento para la especialidad de educación integral	Estudio y Evaluación de la Creatividad	David Vivas	David Vivas
8	Glenys Carmona Rojas	Estudio sobre el proceso creativo de los historiadores venezolanos	Estudio y Evaluación de la Creatividad	David Vivas	David Vivas
9	Jubelia Ascanio	Generar un modelo de estrategias de medición de aprendizaje para el avance cognitivo, emocional y social de los estudiantes de la UPEL-IPC Falta la tesis	Estudio y Evaluación de la Creatividad	Dr. David Vivas	David Vivas
10	Aída María Justo Justo	Propuesta didáctica basada en la inteligencia emocional, la creatividad y las teorías humanistas del aprendizaje en el área de matemática	Estudio y Evaluación de la Creatividad	Dr. David Vivas	David Vivas
11	Ninoska María Garrido Juárez	Proposiciones teóricas para el manejo de la inteligencia emocional de los gerentes educativos. Caso: Escuela Naval de Venezuela	Estudio y Evaluación de la Creatividad	Dr. David Vivas	David Vivas
12	Ramón Enrique Torres	Estrategias creativas en los procesos de enseñanza-	Estudio y Evaluación de la	Dr. David Vivas	David Vivas

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
Palacios	aprendizaje para ser desarrollados como un eje transversal curricular en la carrera de ingeniería del sistema de la UNEXPO	Creatividad			
DR. GILBERTO PICÓN IPC					
1	José Argenis Rodríguez	El proceso de creación del conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa desde la perspectiva de los actores	Laboratorio Socio-Educativo (en proceso de registro)	Dr. Gilberto Picón	Dr. Gilberto Picón
3	Elia Josefa Oliveros Espinoza	Formación Docente: Cambio de paradigma y compromiso social Defendió Tesis 2007 Aprobado se recomienda su publicación	Laboratorio Socio-Educativo (en proceso de registro)	Dr. Gilberto Picón	Dr. Gilberto Picón
DRA. YOLANDA BARRIENTOS IPC					
1	Simón Ruiz Boggio	Diseño, implementación y evaluación de un plan de seguridad escolar en evacuación de centros educativos del Estado Vargas Defendió tesis 2006 Mención Honorífica		Núcleo de Investigación de Ciencias de la Tierra	Dra. Yolanda Barrientos
DR. FREDY GONZÁLEZ IPM					
1	Oswaldo Martínez Padrón	Creencias y concepciones en encuentros educativos			Dr. Fredy González
DRA. LUCILA DE PARACO - IPC					
1	Beatriz Teresita Carrera Pedroza	Modelo de evaluación curricular para los estudios de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Defendió Tesis 2005	Evaluación y Currículo	Dra. Elizabeth Alves	Dra. Lucila de Paraco

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	Aprobado se recomienda su publicación				
DR. DAVID CASTOR MORA (EXTERNO)					
1	Rosa Becerra de Moya	La formación del docente integrador bajo un enfoque interdisciplinario y transformador desde la perspectiva de los grupos profesionales en el área de la educación matemática Defendió tesis 2006 Mención Honorífica		Centro de Investigaciones del Departamento de Matemática	Dr. David Castor Mora
DRA. ROSA LÓPEZ D'AMICO IPM					
1	Rolando Valbuena García	Modelo para la determinación del nivel de aptitud física como valoración inicial aplicando el mínimo de pruebas Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica			Dra. Rosa López de D'Amico
DR. LUIS BARRERA (EXTERNO)					
1	Patricia Céspedes	Una pedagogía discursiva: Modelo para la elaboración de textos académicos por parte de los estudiantes universitarios Defendió tesis 2006 Mención Honorífica	Ciencias del Lenguaje y Educación	Dr. Fernando Azpurua	Dr. Luis Barrera Linares
DRA. ROSA GALVIS IPC					
1	Nidia Tabarez Reyes	Propuesta pedagógica a partir de la interpretación de las expresiones artísticas emergentes en el espacio urbano caraqueño Defendió Tesis 2005 Mención Honorífica	Formación Docente	Dra. Elizabeth Alves	Dra. Rosa Galvis
DRA. BELKYS ROJAS IPC					
1	Francelys Maiz	El rol del docente en el	Formación Docente	Dra. Elizabeth Alves	Dra.

AUTOR	NOMBRE DEL PROYECTO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR DE LA LÍNEA	TUTOR	
	proceso de participación comunitaria Defendió Tesis 2007 Aprobado se recomienda su publicación			Belkys Rojas	
2	Sol Ángel Martínez	Gerencia creativa en el Instituto Pedagógico de Caracas – Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Estudio y evaluación de la creatividad	Dr. David Vivas	Dra. Belkys Rojas
DRA. AMALIA ORTEGA (EXTERNO)					
1	Emer Flores Camargo	Caracterización del emprendedor venezolano	Desarrollo del Talento Organizacional	Dr. Omar Gardié	Dra. Amalia Ortega
DR. EDUARDO GONZÁLEZ LEÓN (EXTERNO)					
1	Clemente Ramón Moreno Pernía	La transformación de las concepciones subyacentes en los estilos de enseñanza del cálculo	Laboratorio Socio-Educativo	Dr. Gilberto Picón	Dr. Eduardo González León
DRA. LISETTE POGGIOLI IPC					
1	Alba Marina Ávila	El proceso de comprensión de textos en inglés con fines específicos en contexto universitario	Ciencias del lenguaje y educación	Dr. Fernando Azpurua	Dra. Lisette Poggioli
DRA. XIOMARA MURO IPC					
DR. JOSÉ CLEMENTE					
1	Gerardo Eduardo Serrano Díaz	Generación de Procesos cognitivos a través de contenidos aritméticos, geométricos y algebraicos para la comprensión de la noción de los polinomios	Enseñanza – aprendizaje de las ciencias	Dra. Ninoska Rivas de Rojas	José Clemente

SORAYA MARGARITA PARADA MARTINEZ

Contacto: 0414-7207835

E-MAIL: sorayamar46@gmail.com

UPEL-IPB

CURRICULUM VITAE

Soraya Margarita Parada Martínez, nací en Rubio, Edo. Táchira, el 10 de diciembre de 1958, cursa sus primeros estudios de primaria en la escuela Junín, de San Cristóbal, inicio estudios de bachillerato en el Colegio Jorbalán, de Cordero, Estado Táchira, de 1r. a 3er año, el 4to. y 5to. Año de ciencias lo curso en el Liceo “Simón Bolívar”, San Cristóbal Edo. Táchira, 1971-1975. Realicé un Curso Secretariado Comercial. Año. 1996-1997, Centro Tecnológico Comercial, San Cristóbal – Edo. Táchira. INCATUR. San Cristóbal. Recepción Hotelera. Año. 1980-1981., INCATUR. San Cristóbal, Contabilidad Hotelera, Año 1981, Al obtener el título de Secretaria en educación comercial. Pasado el tiempo se dedicó a trabajar. Como secretaria. A finales del año 80 principios del 81. Realicé mi primer trabajo como Secretaria en la Cervecería Nacional de Barquisimeto – Edo. Años 1981-1983. Luego fui Secretaria Suplente de la Gerencia en la Empresa Caramelos Royal, año1983. Trabajé como secretaria Sofesa Motors C.A, años 1984-1985, laboré como secretaria de Gerencia en Constructora “Katal” C.A. 1986-1988, y finalmente a partir de 1991 entré a formar parte de la UPEL-IPB, primero como secretaria contratada en servicios generales de la UPEL-IPB. Luego en el año 1993 trabajé como secretaria administrativa en la Fundación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el año 1996 la UPEL-IPB, luego formé parte del personal ordinario de la misma, laborando como encargada de Archivo en la Sección de Control de Estudios. Actualmente personal jubilado. Obtuve el título de “Técnico superior en Información y Documentación, 1ra. Promoción, realizado en el IUETAEB. Años 1998-2000, Diplomado “Analista Documentalista” año 2006-2007, en el Centro de Información y Documentación. Universidad de Carabobo. Valencia. Licenciada en Cs. de la Información. 1ra. Promoción. Distinción Honorífica: Magna Cum Laude. Años. 2009-2011. UPTAEB. Magister en Investigación Educativa. Trabajo de Grado. Egreso 2015. Diplomado en Docencia Universitario Año: 2017. UPEL-IPB. Diplomado Experto en Educación Virtual (FATLA) Año 2018. Realizando el Doctorado en Educación en la UPEL –IPB. Actualmente terminando la Tesis Doctoral. Años: 2019-2024. He realizado cursos, entre ellos: Computación Secretarial Básico. Julio 1992, INCE Lara, Programación Nivel Básico, Centro de Contadores. Barqto.-Lara. Diciembre 1992. Imagen corporativa, Misión y Visión, UPEL-IPB.25-10 al 07-11-2005, Eficiencia Secretarial, Mayo 28-29 de 1994. Por Olivieri Asociados, Automatización de Oficinas-Plataforma Windows. INCE-Lara, 1995.Excel para Windows 5.0. Abril-junio 1996, Crecimiento Personal, agosto 2002, Motivación al Logro, Noviembre 2005, Equipo de Alto Rendimiento, UPEL-IPB. Noviembre 2007, II Jornadas de Investigación Documental, abril 24 y 25 de 2014. Entre reconocimientos. I Jornadas Nacionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la lecto-escritura. Julio 1995, Dpto. Extensión UPEL-IPB. Publicaciones Científicas: Realidad virtual en el doctorado: hacia el aprendizaje avanzado. Año 2023 y "la Virtualidad Como Herramienta Transformadora En La Formación Del Doctorante" año 2024.