

# Formación de nuevos liderazgos en la región. La experiencia de la Academia de Innovación política

## New leadership training in the region. The experience of “The Academy of Political Innovation

**María José Barlassina**  
Academia de Innovación Política  
E-mail: mjosebarlassina@gmail.com

### Resumen

Por medio de este artículo nos proponemos compartir una serie de reflexiones acerca de la formación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Varias de estas reflexiones y consideraciones se desprenden de las experiencias y los aprendizajes en el marco de la creación y el desarrollo de la Academia de Innovación Política, que encuentra sus raíces a partir de una investigación que realizamos desde Asuntos del Sur, donde se mapearon 165 programas de formación de líderes y lideresas políticos/as y sociales en América Latina. Asuntos del Sur supo aprovechar los saberes adquiridos durante varios años de trabajo en los territorios, potenciar con herramientas prácticas y, a ello, sumarle el know how en innovación política para formar a nuestros futuros/as líderes y lideresas de la región.

Palabras clave: educación en línea; TIC; formación de líderes; e-Learning; innovación política.

### Abstract

The purpose of this article is to share some reflections about training courses mediated by information and communication technologies (ICT). Several of these reflections and considerations emerge from the learning experiences in the framework of the creation and development of the Academy of Political Innovation. The academy emerges from an investigation held by “South Affairs”, in which 165 training programs for political and social leaders were mapped in Latin America. “South Affairs” not only profited from the knowledge acquired during several years of fieldwork, but it also enhanced the training courses with practical tools while adding the know how in political innovation to train future regional leaders.

Key Words: online education, ICT, leadership training, e-Learning, political innovation

Fecha de recepción: Abril 2020 • Aceptado: Diciembre 2020

BARLASSINA, M.J. (2021). Formación de nuevos liderazgos en la región. La experiencia de la Academia de Innovación política *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 84-102.

## 1. Antecedentes

Por medio de este artículo, nos proponemos compartir una serie de reflexiones acerca de la formación mediada por las TIC. Varias de estas reflexiones y consideraciones se desprenden de las experiencias y los aprendizajes en el marco de la creación y el desarrollo de la Academia de Innovación Política (AIP) desde 2017.

La (AIP) encuentra sus raíces a partir de una investigación que realizamos desde Asuntos del Sur (Bianchi et al., 2016), donde se mapearon 165 programas de formación a líderes y lideresas políticos/as y sociales en América Latina. Los resultados arrojados dejaron algunas reflexiones en torno a cómo formamos actualmente a los líderes políticos y sociales en América Latina, si estamos formando los líderes que necesitamos y qué cambios deberían darse para formar liderazgos que renueven las relaciones entre Estado y sociedad.

Los problemas históricos de los países de América Latina y los desafíos que se suscitan hoy en día requieren de respuestas innovadoras desde la política, que aprovechen las herramientas y los valores que están a nuestra disposición. La región se encuentra, por un lado, en una situación alentadora por la posibilidad de emerger y cerrar sus propias brechas de desarrollo; por otro, la situación es al mismo tiempo preocupante ante la posibilidad de ser arrastrada por las crisis y reproducir los problemas de siempre y los que puedan surgir bajo nuevas condiciones. Los desafíos son enormes y los canales formales de participación, representación y formación de líderes se encuentran muy deslegitimados.

Para subvertir esta situación y llevar a América Latina hacia una posición de oportunidades, se requiere un liderazgo innovador que pueda resolver tanto los problemas antiguos como los nuevos, aprovechando las herramientas y conocimientos de hoy. Las tecnologías disponibles e incontables experiencias por toda la región nos permiten pensar en la posibilidad de fomentar liderazgos más cooperativos, plurales, en red y con una participación más activa por parte de la ciudadanía. Estos liderazgos innovadores son los que empujarán agendas y transforman realidades, es por ello que se requiere que no solamente posean herramientas técnicas o capital político, sino que integren principios y prácticas democráticas diversas, interpelen al mundo y comprendan los problemas y desafíos de las sociedades actuales. (Bianchi et al., 2016)

Algunos de los resultados más relevantes de la investigación fueron que:

- La mayoría de los programas tienen un enfoque en herramientas de gestión, siendo gestión pública, administración y liderazgo las principales temáticas abordadas.
- La formación relacionada con el desarrollo socioeconómico y las TIC en gestión política no presentan un abordaje significativo.
- Los programas de formación con cobertura regional están notablemente concentrados en un número reducido de países y en ciudades capitales. De 165 programas solo 22 se orientan a nivel regional. La mayoría se concentra en Argentina, Colombia, Chile y México.
- Casi el 50 % de los programas de formación orientados a líderes son maestrías y especializaciones. Por ende, para su acceso requieren formación académica.
- La oferta de programas de modalidad virtual es creciente, pero aún insuficiente. Solo 17 % de los programas analizados son a distancia o impartidos utilizando herramientas o plataformas virtuales.

- Solo 57 % de los programas son gratuitos u ofrecen algún tipo de beca. Los cursos cortos tienen un costo promedio de 350 dólares estadounidenses, diplomados de USD 1.200, especializaciones USD 1.300 y maestrías USD 9.000.
- Más del 60 % de los programas se orientan al funcionariado público.
- Detectamos que no hay una formación orientada hacia la innovación. La enseñanza conceptual en design-thinking, cultura libre, economía colaborativa, herramientas de código abierto, adhocracia y otros es casi inexistente.

De los resultados descritos anteriormente, se observó que se requieren programas de formación que cierren la brecha geográfica, económica y de formación académica. La educación en línea es una de las alternativas accesibles para lograrlo. Hay que señalar que el desarrollo y avance de las nuevas tecnologías se ha implementado de manera dispar en la región, acorde a la desigual penetración del acceso y uso de internet en América Latina. Países como Argentina, Chile o Brasil tienen un alto acceso —entre 64,12 % y 74,29 %— (ITU, 2019), pero los países de Centroamérica no superan el 20-30 % de la población. Lo mismo sucede con los clivajes rural-urbano, indígena, afro, pobreza, etc. “En el país con mayor brecha entre las áreas urbanas y las rurales, la diferencia en la penetración es de 40 puntos porcentuales y el promedio en la región es de 27 p.p. En términos de ingresos, las brechas entre los hogares del quintil más rico en relación con el quintil más pobre llegan hasta 20 p.p. en algunos países de la región (...)” (CEPAL, 2017: 5).

Por su parte, Asuntos del Sur supo aprovechar los saberes adquiridos durante varios años de trabajo en los territorios, potenciar con herramientas prácticas y sumar el knowhow en innovación política para formar a nuestros futuros/as líderes y lideresas de la región.

Cuando pensamos a las TIC como herramientas dinamizadoras de la educación, ya no es suficiente que contribuyan a la reducción de las desigualdades de acceso. Además, se requiere que su uso impida que la segunda brecha digital<sup>1</sup> profundice las diferencias ya existentes. Eso exige concebir propuestas pedagógicas que logren un mejor aprovechamiento de las tecnologías para desarrollar competencias y brindar herramientas especialmente en y a los grupos con menores ingresos. Es decir, de ahora en adelante se debe garantizar que ese acceso se traduzca en usos significativos para los/as beneficiarios/as.

Del resultado de lo antes mencionado, surge la propuesta de formación de la Academia de Innovación Política, con un programa inicial que llamamos Diplomado en Innovación Política, y que lleva más de 5 ediciones regionales y más de 8 ediciones nacionales (Bolivia, Brasil, Colombia y Guatemala).

## 2. La educación en línea (EeL) como modelo de construcción del conocimiento

La educación se encuentra en una apasionante encrucijada, la de la ineludible adaptación de los procesos de enseñanza/aprendizaje a la sociedad del siglo XXI con sus procesos, sus nuevas costumbres, los requerimientos vitales de un mundo que ha pautado su forma de conocer y apropiarse de la realidad desde la extensión de sus contemporáneos recursos tecnológicos.

---

1 La segunda brecha digital refleja las diferencias entre mujeres y hombres respecto a los usos y las habilidades de Internet y se constituye en barrera para la plena incorporación de las mujeres a la sociedad de la información.

El modelo pedagógico de la educación en línea (EeL) asume que la colaboración entre pares es un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, promueve a través de sus propuestas el desarrollo de vínculos reales entre los/as participantes. La EeL supone algo más que un “salto tecnológico” (superadora a la llamada educación a distancia), ya que, si bien es posibilitada por la red, se asienta en determinados supuestos centrales que consideran a la educación como un proceso basado en el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva mediados por las tecnologías digitales. Las propuestas pedagógicas vinculadas a la EeL impulsan interacciones genuinas con el contenido y con el equipo de tutores/as a través de las actividades propuestas en cada unidad temática de los cursos de formación (Caldeiro, 2013). Retomamos esta concepción a la hora de pensar el funcionamiento de la Academia de Innovación Política.

Este modelo articula principios provenientes de las teorías socioconstructivistas, otorgando un lugar central a los intercambios en línea, la generación de vínculos reales entre los/as participantes, las interacciones con el contenido y con los/as tutores/as, y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares como constitutivas de los procesos de aprendizaje (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2012).

En esta forma de plantear la circulación del conocimiento donde necesitamos de los/as otros/as, los vínculos que establecemos funcionan como facilitadores del aprendizaje. De esta manera, la educación en línea pone en escena la idea del encuentro.

Desde una perspectiva educativa, entendemos que las tecnologías se entranan con las diversas formas del pensamiento disciplinar y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. El conocimiento es parte y producto de la actividad, de los territorios y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

El desafío consiste en repensar las propuestas de la EeL, destacándose las siguientes características:

- Múltiples contextos: los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en múltiples contextos (geográficamente dispersos, culturalmente heterogéneos y en un entorno digital compartido, a veces, único y otras, múltiple).
- Centralidad de las interacciones: las interacciones que dan lugar al proceso de aprendizaje con el contenido, los/as tutores/as y la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares (incluso, mediante el trabajo en pequeños grupos) son constitutivas de los procesos de aprendizaje.
- Centralidad de la actividad: la actividad de los/as participantes es el eje organizador de la propuesta pedagógica, y los contenidos brindados deben facilitar la realización de las experiencias y tareas previstas.
- Vínculos: la generación de vínculos reales entre participantes.
- Tutor/a como facilitador/a del proceso: el rol como guía y mediador/a de los aprendizajes.
- Tecnología como territorio: los entornos y las aplicaciones configuran espacios (digitales) donde circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurren los procesos educativos (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2013: 168).

## 2.1. El conocimiento se construye colectivamente

Si bien el trabajo colaborativo con fines pedagógicos no es un descubrimiento de los entornos tecnológicamente mediados, puede observarse que ciertas particularidades propias de los entornos digitales como la ubicuidad, la asincronía y la facilidad para documentar y transparentar procesos favorecen su implementación (Caldeiro, 2013).

Las propuestas próximas a la EeL, centradas en la actividad y orientadas a la colaboración, suponen la autonomía propia del/de la participante que este construye a lo largo del proceso de aprendizaje. De esto último, podemos desprender tres ideas centrales:

- la creación de nuevos saberes sociales es una actividad colectiva;
- la socialización y el desarrollo de las personas suponen aproximarse a los conocimientos históricamente acumulados;
- el aprendizaje, la construcción o la reconstrucción de conocimientos que las personas realizan para conocer el mundo se apoyan en un esfuerzo conjunto y en la interacción con otros.

Posiblemente, es sencillo acordar que el descubrimiento de nuevos saberes relevantes para la sociedad resulta de un proceso de creación colectiva. El conocimiento se construye socialmente por medio de los esfuerzos conjuntos de las personas, tanto a través de las metas compartidas como de los cuestionamientos que nacen de las diferencias entre ellas. Esta dimensión colectiva también caracteriza a los procesos de aprendizaje y reconstrucción de los conocimientos de cada sujeto.

Las dinámicas colaborativas mediadas por tecnología en el contexto de una propuesta de EeL conforman una compleja trama construida a partir de la intersección de dos aspectos estrechamente relacionados, a saber: a) las vivencias experimentadas por los/as participantes mientras se produce el proceso de aprendizaje y b) las habilidades sociales y tecnológicas que, en dicho escenario, los/as participantes deberán sostener para establecer vínculos proactivos junto a sus colegas y tutores/as frente a la exigencia de una actividad pedagógica formalmente pautada.

## 3. La experiencia de formación de nuevos líderes y lideresas: La Academia de Innovación Política

Para preparar a los/as líderes y lideresas del siglo XXI se requiere un cambio de paradigma que centre la atención en el/la participante, que le permita aprender a su ritmo y hacerlo de forma más activa, de acuerdo con su contexto y recursos. La tecnología para la transformación educativa es fundamental, principalmente, por tres razones. En primer lugar, porque la tecnología está cada día más presente en el mundo y solo a través de su uso las personas pueden desarrollar sus habilidades digitales. Además, las nuevas generaciones son partícipes de esta revolución tecnológica, crecen con ellas y, por ende, son parte integral de su contexto educativo. En segundo lugar, porque la tecnología democratiza el acceso al contenido y la instrucción al romper barreras como la escasez de docentes o tutores/as, o la ubicación geográfica. En otras palabras, permite el aprendizaje en todas partes y en cualquier momento. Y, por último, porque usada de forma correcta la tecnología fomenta el aprendizaje personalizado y activo, le da continuidad por fuera de los contextos formales, y facilita el desarrollo de nuevas competencias y habilidades afines a las necesidades del mundo de hoy y del futuro (Diálogo Interamericano, 2019).

Al momento de diseñar el modelo tecnopedagógico de los cursos de la Academia de Innovación Política (AIP), se plantearon algunas estrategias fundamentales para garantizar una mayor cobertura y cercanía en la formación de los/as líderes y lideresas de la región.

Sin lugar a dudas, la AIP debía proponerse formar siguiendo los siguientes principios:

- Lograr formaciones que combinen contenido académico y experiencia del quehacer práctico en cada temática. Para lograr este objetivo, convocamos a expertos/as de la región con distintas experiencias y tránsitos profesionales para que nos compartan su experiencia y conocimiento.
- Producir un contenido accesible que brinde conocimiento académico y cómo aplicarlo a la actividad práctica en las comunidades.
- Brindar herramientas de aplicación práctica y ejemplos de buenas prácticas o casos exitosos.
- Formar en temáticas emergentes como cultura libre, economía colaborativa, herramientas de código abierto, adhocracia, entre otras; pensadas desde los márgenes de la política tradicional y la educación formal.

### 3.1. El modelo tecnopedagógico

Pensamos en un modelo educativo que valore la necesidad de dar tiempo a que se desarrolle el proceso de construcción que supone aprender y que reconoce que, al tratarse de una práctica social y humana, no todo podrá preverse, aunque se conozca al grupo de participantes, el contenido a enseñar y la estrategia a desarrollar.

Al momento de evaluar las alternativas tecnológicas, los recursos de conocimiento, las plataformas y el diseño instruccional, los elementos que conforman el modelo tecnopedagógico, decidimos diseñar un entorno virtual en Moodle como plataforma LMS (Learning Management System-Sistemas de gestión de aprendizaje) por su versatilidad y por ser, como característica fundamental, de distribución libre (software libre). El entorno virtual propuesto no es del todo cerrado, sino que es poroso, en el sentido de que se presentan contenidos, actividades e intercambios propuestos por fuera de la plataforma virtual y que, por lo tanto, parte del conocimiento de lo que se produce y se construye es público.

Imagen 1: Cabezote de inicio del aula virtual - Academia de Innovación Política



Fuente: Equipo de diseño aula virtual AIP

El contenido multimedial combina tanto el contenido escrito como el material audiovisual, brindando una perspectiva no plana a su presentación en la plataforma virtual.

Las propuestas pedagógicas en el marco de la EeL expresarían algunas tensiones que se reflejan en la propuesta pedagógica de la AIP:

- a. Respecto de la intervención pedagógica, el desarrollo actual de las herramientas digitales ha instalado la posibilidad de diseñar propuestas de aprendizaje colaborativo (Gros, 2011), donde se aspira a permitir cierto grado de autonomía del/de la participante (con relación a la actividad, a los materiales y al vínculo con sus pares). Pero aún en este marco de libertad, el diseño pedagógico imprime una serie de reglas y pautas que suelen condicionar la acreditación formal y que se sostienen y regulan a través de la intervención del/a tutor/a.
- b. Por su parte, la genuina libertad de acción del/de la participante, potenciada por el entorno digital, le permitirá anclar su experiencia de aprendizaje en el contexto más amplio de la red (tanto con relación a los recursos como respecto a las personas con las que establece o no vínculos colaborativos, más allá de la frontera prevista por el diseño pedagógico).

La EeL apunta a resolver una problemática diferente de la que compete a la educación a distancia. El problema no es la distancia y cómo la tecnología se convierte en un mejor puente, sino cómo crear un entorno (tecnológico) que congregue a todos los actores del proceso educativo —docentes, tutores/as, participantes, recursos— para generar interacciones (Tarasow, 2014).

Las propuestas pedagógicas de los programas de la AIP presentan, en general, las siguientes características:

- personalización, flexibilidad y aprendizaje fuera de contextos formales;
- asincronía en algunas instancias presenciales o sincrónicas (dependiendo del programa y los recursos);
- herramientas de aplicación práctica;
- transmisión de las experiencias, saberes del hacer del trabajo comunitario y en los territorios;
- acompañamiento tutorial durante todo el proceso de formación;
- equipo de tutores/as con representación de toda la región, con experiencia práctica en las temáticas específicas de los cursos y que aportan distintas visiones desde su territorio y experiencia profesional.

Estudiar a distancia requiere, por parte del/de la participante, del despliegue de un conjunto de habilidades y competencias, que van más allá de las destrezas tecnológicas, para moverse con soltura en un ambiente virtual. De hecho, necesita desplegar habilidades que le permitan comunicarse efectiva y asertivamente, colaborar y, en definitiva, aprender.

Del trabajo conjunto entre el equipo pedagógico, la diseñadora gráfica y web y el equipo académico, el resultado fue una interfaz gráfica amigable y de fácil navegación. De igual manera, se realizaron tutoriales de navegación del aula virtual y de práctica guiada, para permitir así a los/as participantes y tutores/as dominar la tecnología y que participen de manera efectiva en los cursos. Asimismo, en cada nueva actividad se realizan tutoriales sobre cómo resolver cada una de las tareas

y actividades propuestas.

### **3.2. El modelo de acompañamiento: El rol central del/de la tutor/a**

El rol del/a tutor/a es fundamental para diseñar recorridos y acompañar a los/as participantes durante todo el período de formación. En este sentido, no transmite ni imparte conocimiento, sino que colabora en su proceso de construcción y circulación. De la misma manera, la actividad de los/as participantes es el eje central de la educación en línea: hacer algo para aprender y reflexionar sobre lo que se está aprendiendo.

El/la tutor/a no es el centro de la acción, por lo tanto, debe tratar de evitar secuestrar el diálogo o cerrar las intervenciones con conclusiones propias. Es necesario que transmita confianza a los/as participantes, en cuanto a que son capaces de construir sus propias síntesis. También, deben ser conscientes de que a veces es mejor no intervenir para dejar que sean los/as participantes quienes busquen y encuentren las mejores respuestas.

Como se observa, las funciones del rol del/de la tutor/a se diversifican. Para poder organizarlas de alguna manera, hay múltiples propuestas de clasificación. Siguiendo a Cabero (2004) y a Llorente y Romero, (2005), podríamos clasificarlas de la siguiente manera:

#### **Función social**

Implica realizar un debido seguimiento del grupo y tener un grado de conocimiento de cada participante y del grupo en sí, lo cual permite anticipar ciertas cuestiones. Por ejemplo, anticipar acciones que motiven al grupo en un momento determinado, que den mayor profundidad a la interacción y al aprendizaje que se está logrando, que eviten conflictos, etc. Este ejercicio de anticipar requiere de un/a tutor/a que asuma un rol proactivo y no reactivo.

El aprendizaje, la colaboración o la confianza no suceden sin más y de forma automática. Hay que provocarlo, inducirlo, alimentarlo, fomentarlo, crear las condiciones idóneas para que tenga lugar y, sobre todo, cuidarlo para que se perpetúe. Para lograrlo, el/la tutor/a tiene que desarrollar esa labor intangible guiando a los/as participantes hacia los recursos, hacia los contenidos, hacia los/as expertos/as.

#### **Función técnica**

El/la tutor/a debería asegurarse de que los/as estudiantes conozcan las herramientas necesarias de la plataforma virtual y tengan cierto dominio sobre ellas.

#### **Función académica**

Considerada probablemente como una de las tareas más relevantes de cualquier tutor/a, implica el dominio de los contenidos, el diagnóstico y la evaluación formativa de los/as participantes, y poseer habilidades didácticas para la organización de actividades.

#### **Función organizativa**

Esta función establecerá la estructura de la ejecución a desarrollar, la explicación de las normas de funcionamiento y de los tiempos asignados. Implica establecer el calendario del curso, tanto de forma global como específica; explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno; mantener



contacto con el resto del equipo docente y organizativo; organizar el trabajo en grupo, entre otras.

### **Función orientadora**

Incluye ofrecer un asesoramiento personalizado a los/as participantes del curso sobre los aspectos relacionados con las diferentes técnicas y estrategias de formación. Por lo tanto, constituye un aspecto imprescindible ya que tiene como propósito fundamental guiar y asesorar al estudiante en el proceso.

Siendo esta tarea uno de los vectores fundamentales del proceso de aprendizaje, desde la coordinación tecnopedagógica de la AIP, nos dedicamos a formar y capacitar al equipo de tutores/as que se desempeñará en los cursos y diplomados. La capacitación antes mencionada se desarrolla dentro del entorno virtual de la AIP, donde se creó un curso especial para la formación tutorial, que oriente en los principios de esa labor y potencie las habilidades de acompañamiento. De esta manera, nos aseguramos de que el equipo tutorial cumpla su rol y que esa labor sea ejecutada bajo parámetros comunes, logrando un “sello de acompañamiento de la AIP”.

### **3.3. Métricas**

Durante los tres años de vida que lleva la AIP, hemos formado a 4900 líderes y lideresas de 26 países dentro y fuera de América Latina. Se impulsaron 388 proyectos de incidencia local. Vimos cómo estas acciones, sumadas al fortalecimiento de redes de intercambio y co-construcción con liderazgos de toda la región, impulsaron un impacto transformador en el ámbito político.

En el siguiente cuadro compartimos tanto el impacto como la cobertura que ha logrado la AIP en sus cursos de formación hasta diciembre de 2019.

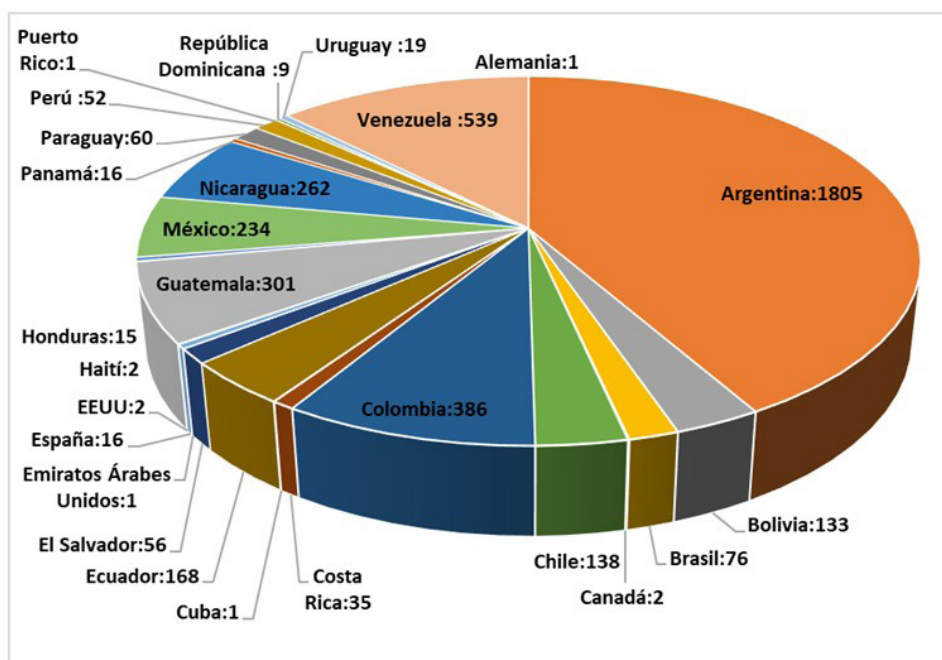
Cuadro 1: Métricas AIP

	<b>Cantidades totales</b>
Total de cursos	25
Países participantes	26
Total de participantes	4900
Egresados/as	1500
Tasa de graduación	30.61%

Fuente: elaboración propia

En el gráfico que sigue, en la página siguiente, se observa la participación por países:

Gráfico 1: Cantidad total de participantes por países



Fuente: elaboración propia

### 3.4. La evaluación

La evaluación en cualquiera de los cursos de la AIP se realiza con base en las siguientes características<sup>2</sup>:

**Permanente:** se da a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las actividades de cada unidad temática hasta la evaluación del taller de aplicación práctica. De esta manera, se cumplen funciones diagnósticas, de retroalimentación, lo cual permite acciones de reajuste y de reorientación de la acción formativa.

**Formativa:** el proceso de evaluación y sus resultados tienen incidencia en los sujetos participantes, es decir, los/as estudiantes y los/as tutores/as. La evaluación debe permitir reorientar las metas personales y las expectativas de logro, mejorar las estrategias de estudio para ser cada vez más consciente e intencional la participación de las personas en su propio aprendizaje y su rol como estudiante. Los/as tutores/as tendrán la oportunidad de valorar su actuación e introducir los cambios y ajustes necesarios para responder a las funciones que de él o ella se esperan.

**Personalizada:** posibilita la valoración de logros individuales, favorece el seguimiento de cada participante para brindar las orientaciones necesarias que le conduzcan a mejorar sus resultados en el aprendizaje y contribuyan a su formación integral.

**Participativa:** propicia la intervención de los distintos sujetos participantes en el proceso de

<sup>2</sup> Fuente: EDUCREA “La evaluación de los aprendizajes en educación a distancia”. Disponible en: <https://educrea.cl/la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-educacion-a-distancia/>

enseñanza-aprendizaje con la finalidad de recoger y comparar distintos puntos de vista o perspectivas sobre el proceso seguido.

Para finalizar con éxito cualquiera de los cursos de la AIP, es necesario aprobar todas las instancias de evaluación, tanto de las actividades planteadas durante las unidades como de la entrega final del taller de aplicación práctica.

Las diferentes actividades se pueden evaluar a través de una calificación cuantitativa (escala de 1 a 100) o cualitativa (“cumplió” o “no cumplió”), dependiendo de la propuesta pedagógica del curso. Para aprobar el programa, se requiere un puntaje acumulativo mínimo del 60 % (en cualquiera de las dos escalas).

La evaluación constituye siempre un proceso de comunicación, debido a que implica producir un conocimiento y transmitirlo. Así, la evaluación no se reduce a la acreditación, sino que implica diversas funciones ya que se evalúan procesos y resultados, con la perspectiva de comprender y mejorar dichos procesos. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto una de las funciones primordiales de la evaluación: la retroalimentación de la tarea de enseñanza realizada por el/la tutor/a. El motor de la evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación, ya que es la interacción y el diálogo entre sus participantes, donde se facilita una ayuda y respuesta ajustada, coherente para la promoción y construcción de conocimiento y aprendizaje (Maldonado, 2019).

### 3.5. Deserción

El índice de deserción en la educación en línea es más elevado que en la educación presencial. Es indudable que las altas tasas de abandono no se han podido disminuir y únicamente aquellos/as participantes con alta motivación y disciplina concluyen con éxito este tipo de cursos.

Para los fines del presente artículo, se entenderá la deserción en la educación virtual como el abandono definitivo por parte del usuario de la plataforma virtual durante el desarrollo del curso o diplomado.

Uno de los factores determinantes para la permanencia es la autonomía y autogestión de cada participante, cada persona ha de comprometerse con su propia formación. Ha de querer aprender de forma independiente y autónoma en contextos cambiantes. Ha de querer ser competente para evaluar y tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo necesita aprender. El interés y motivación resultan claves para un aprendizaje eficaz. Pero muchas veces no alcanza con la motivación si el contexto no es favorable para que permanezca en la formación.

Los resultados de las encuestas realizadas a los/as participantes en los cursos de formación de la AIP demostraron que, a pesar de algunas limitaciones de accesibilidad y conectividad, el 60 % ya había transitado por alguna experiencia de educación con utilización de las TIC. Esto último no se traduciría en que logren una mayor permanencia en los cursos o consigan finalizar con éxito el curso de formación.

Ante la falta de tiempo (por cuestiones laborales, domésticas, entre otras), el problema de la frustración del/de la participante de los cursos en línea ante el cúmulo de dificultades, sobre todo si se es nuevo en estos escenarios, pueden ser algunas de las causas que llevan al abandono (García-Aretio, 2019).

La falta de compromiso y dedicación, ligado a la falta de motivación del/de la participante, son piezas claves en el abandono.

Podemos citar algunos de los autores que identifican cuatro categorías de deserción en la virtualidad (Acuña Escobar, 2018. citando a Mortis & Lozoya, 2005):

Participantes que se matriculan en los cursos pero no participan. Considerar a quienes nunca entraron a la plataforma como parte del porcentaje total de participantes disminuye el porcentaje de los aprobados que trabajaron de manera persistente en el curso. Estos/as participantes, inexistentes en el trabajo del curso y que no responden a los comunicados enviados por el/la tutor/a, deben ser considerados como una cuota de mortandad y no cuantificarse en la totalidad del grupo.

Participantes que se retiran luego de algún tiempo. En estos casos, es necesario indagar las razones y características de la deserción.

Aquellos/as que participan, pero no cumplen adecuadamente con todas las tareas y abandonan el curso ante la imposibilidad de lograr un promedio aprobatorio.

Participantes que cumplen y participan con sus tareas, pero reprueban los cursos al fallar en algunas de las tareas que deben entregar. Suele suceder hacia las últimas fases del curso o cuando deben entregar las tareas o guías del taller de aplicación práctica, donde se demandan mayores habilidades en el procesamiento de la información y en la aplicación creativa de lo aprendido.

La deserción y la permanencia en los cursos de la AIP es un tema de preocupación para el equipo académico y pedagógico. El éxito del/de la participante de un curso de formación en línea dependerá de una orientación adecuada (del equipo tutorial y pedagógico), de que sean identificadas a tiempo sus debilidades (cognitivas o emocionales) para generar acciones de apoyo que le permitan mantener y potenciar su motivación por el aprendizaje. Cuando los/as participantes tienen una motivación insuficiente, se debe probablemente a que nunca existió un genuino compromiso personal con su formación y, sin una motivación intrínseca<sup>3</sup> de base, resulta complicado lograr un compromiso de dedicación y, finalmente, se llega al abandono (Núñez-Urbina, 2020).

#### **4. El caso del Diplomado de Innovación Política**

El Diplomado en Innovación Política es el primer programa de formación desarrollado por la AIP. Brinda conocimientos y herramientas para entender las actuales transformaciones políticas y sociales, el rol de las tecnologías digitales, las nuevas maneras de participación en democracia y la posibilidad de modelos productivos sostenibles e inclusivos. El diplomado es de modalidad virtual y está dividido en 3 módulos, con un mes de duración cada uno, y talleres prácticos, donde se desarrolla un proyecto de incidencia local, a través de la metodología feeling, centrada en el ser humano.

---

<sup>3</sup> Según la misma autora (Núñez-Urbina, 2020), la motivación intrínseca implica realizar actividades por el placer obtenido su ejecución, sin requerir recompensas externas o control del ambiente para llevarlas a cabo.

Imagen 2: Estructura del contenido del Diplomado en Innovación Política



Fuente: Equipo de diseño AIP para difusión en redes sociales

Se desarrollaron 13 ediciones del Diplomado, tanto en su versión en español como en su versión en portugués. También, se realizaron encuentros sincrónicos presenciales (en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, México y Venezuela, gracias al trabajo conjunto con organizaciones aliadas) con la dinámica de taller y webinarios vinculados a las temáticas específicas de cada módulo. Se efectuaron talleres especiales al inicio del Taller de Metodología Feeling para explicar la metodología en su contexto y aplicación.

#### 4.1. Propuesta de interfaz gráfica

La propuesta de interfaz gráfica se presenta con un menú superior organizado por pestañas, estructurada por módulos temáticos donde luego se despliegan las unidades.

Los espacios del entorno de cada uno de los módulos y las unidades temáticas se muestran progresivamente a medida que se avanza en la secuencia prevista. Allí, se organizan todos los elementos que conforman la propuesta educativa en forma integrada.

Asimismo, se presenta en el sector izquierdo de la página del curso la zona de "accesos directos" donde se vinculan secciones con información destacada para el/la participante.

Imagen 3: Cabezote de inicio del Diplomado en Innovación Política



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

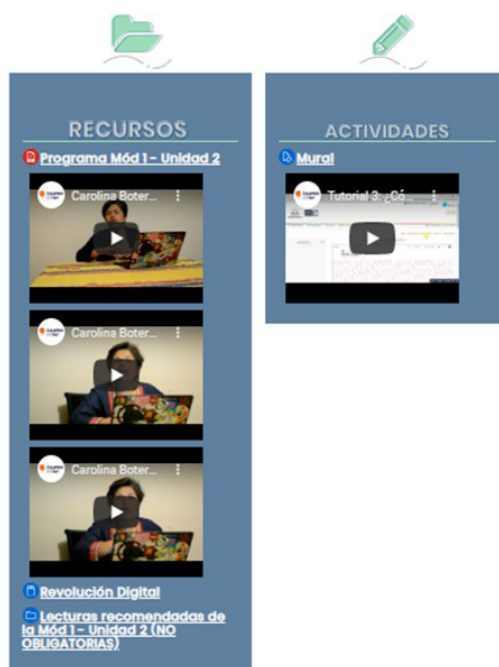
## 4.2 La organización de la información

En cada módulo se presenta la hoja de ruta, que brinda “el paso a paso” para organizar el tiempo y la secuencia de las actividades, e información importante. De la misma forma, esta hoja de ruta está acompañada por un video donde se explican los puntos más importantes y las cuestiones a tener en cuenta para el desarrollo y cumplimiento de cada unidad temática.

Imagen 4: Aula virtual DIP- Módulo 1



Fuente: equipo de diseño del aula virtual



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

El hilo conductor de la propuesta está conformado por actividades basadas en el contenido académico y por el desarrollo del taller feeling, donde el/la participante elabora un proyecto de aplicación práctica.

En cada unidad temática, se propone un contenido compuesto por videos específicos y un contenido multimedial donde se desarrolla la temática y se refuerza con lecturas complementarias, videos, infografías, etc.

#### 4.3. Taller de aplicación práctica: metodología feeling

Feeling es una metodología para innovar centrada en los sentimientos, deseos y en el corazón del ser humano. De manera conceptual, el proceso de feeling se inspira en la novela *El Principito*, del escritor francés Antoine de Saint Exupéry, lo que lleva a comparar los viajes del personaje con las fases mediante las cuales se emprende un viaje a través de la innovación.

Feeling ayuda a generar procesos de innovación de manera efectiva, combinando el design thinking (pensamiento de diseño) con la creatividad surgida desde las realidades del contexto.

Las fases del viaje que se emprenden con el feeling son cinco: preparar el viaje, despegar, volar, explorar y aterrizar, que se correlacionan y se alimentan de manera cíclica. Esta metodología logra que cualquier persona desarrolle un proyecto de aplicación real en su entorno o comunidad sin tener un conocimiento previo metodológico.

Imagen 5: Taller de Metodología Feeling



Fuente: equipo de diseño del aula virtual

#### 4.4. Aprendizajes y desafíos

Durante el transcurso de las distintas ediciones, hemos aplicado diversas estrategias para conseguir que los/as participantes aprendan la metodología, completen las etapas, y realicen las entregas de las guías sin abandonar en el intento.

Al principio, planteamos el taller metodológico como un sistema de cumplimiento más flexible para aprobar el diplomado.

El cronograma del taller se desarrollaba a partir del módulo 2 al mismo tiempo que las unidades temáticas. El primer resultado fue que los/as participantes terminaron dándole el centro de la importancia al taller, bajando su participación en las actividades de las unidades temáticas. Las decisiones pedagógicas tomadas luego de ese resultado pretendieron equilibrar la atención y participación tanto en los contenidos académicos temáticos como en el taller de metodología feeling. Este equilibrio no fue sencillo de lograr y se fue reajustando en cada edición, repensando las estrategias, las actividades y la propuesta pedagógica.

El balance no siempre fue fácil, sobre todo por una de las características de nuestros cursos: la heterogeneidad de los/as participantes en cuanto a su formación inicial, su accesibilidad, sus recursos y contexto de procedencia. Al mismo tiempo, estas características hacen que nuestros cursos y



diplomados tengan un valor agregado y generen en los/as participantes capacidades para:

- entender y analizar las claves que caracterizan las actuales transformaciones sociales y éticas ciudadanas;
- comprender las nuevas formas de plantear la gestión pública, el gobierno abierto, las tecnologías cívicas;
- conocer y reflexionar sobre modelos económicos inclusivos, cooperativos y sustentables;
- utilizar herramientas de alto impacto social;
- aprender la metodología feeling, logrando obtener un proyecto de aplicación práctica.

La propuesta del taller feeling fue y sigue siendo uno de los desafíos para que los/las participantes concluyan el diplomado con éxito. Esta metodología, desde la propuesta pedagógica, se desarrolla por etapas con un cronograma claro y estructurado. Cada etapa está explicada y descrita en cada pestaña junto con el soporte de videos y con una hoja de ruta que indica cómo se avanza para completar cada paso del proyecto. Estas etapas se cumplen completando unas guías que se entregan en el espacio de cada etapa.

#### 4.4.1. Desafíos

En el transcurso de las ediciones, nos encontramos con algunas barreras y desafíos sobre la propuesta tecnopedagógica. En la primera edición, utilizamos un contenido multimedial apoyado en presentaciones dinámicas en Prezi, allí nos encontramos con el primer obstáculo, muchos/as participantes no lograban acceder al contenido y tenían dificultad para visualizar los videos por tener problemas de conexión o conectividad (no lograban ver el contenido completo y de manera acabada). Prontamente, encontramos la solución de entregar el material en otro formato, pero, por otro lado, el formato alternativo perdía el sentido de la propuesta didáctica. Lo que primó en la decisión pedagógica fue que los/as participantes puedan acceder al contenido y evitar la frustración que genera desmotivación y posible abandono del curso.

En las siguientes ediciones, se tomó la decisión de cambiar la forma en la cual se presentaban los contenidos a través de herramientas online, utilizando las opciones disponibles en la misma plataforma Moodle. Al no utilizar herramientas externas, brinda una mejor estabilidad y, así, nos aseguramos de que no se generen inconvenientes en ese tema.

Otro de los problemas se originó al incluir encuentros sincrónicos propuestos para apoyar el contenido académico, produciendo el mismo problema de conexión. La opción que se encontró para salvar ese inconveniente fue grabar cada sesión para que sea consultada en cualquier momento.

Otro de los desafíos fue retener a nuestros/as participantes para que finalicen con éxito nuestros cursos. Dentro del perfil de ingreso a los cursos o diplomados de la AIP no se solicita como requisito contar con título universitario o un nivel de formación específica. Observamos que, en la mayoría de las ocasiones, quienes finalizaron la cursada con la formulación de un proyecto en el laboratorio fueron aquellos/as con un nivel de formación universitaria. Ante esta situación, se iniciaron estrategias de motivación para aquellas personas que presentaron mayores dificultades para generar análisis elaborados o que manifestaron inseguridades a la hora de participar tanto en actividades colaborativas

como en los foros de debate que implican una exposición entre pares. Estas acciones fueron llevadas adelante por los/as tutores/as de la AIP. Por ejemplo, una de esas estrategias ha sido incluir en las consignas de los foros mensajes que invitan a participar desde sus experiencias y conocimientos personales.

## 5. Reflexiones finales

Desde la AIP, tomamos como punto de partida el reconocimiento y la valoración de saberes diversos, de la coexistencia de lo académico y lo vivencial.

La perspectiva ideológica de la coconstrucción del conocimiento se hace evidente en la práctica, en la experiencia y también se materializa y toma un valor superlativo el trabajo de territorio y con la comunidad. Retomamos esa perspectiva como hilo conductor durante el diseño y desarrollo de un curso de formación.

Estamos convencidos de que la responsabilidad de la construcción del conocimiento es del grupo de participantes. El aprendizaje, entonces, es colaborativo, siendo que en el entorno virtual se prioriza el aprendizaje con el otro/a; Y que esta construcción del conocimiento no se podría hacer evidente sin el acompañamiento del equipo de tutores/as.

Los desafíos que enfrentamos desde la EeL son muchos. Lo que queda claro de los desafíos y aprendizajes de nuestra experiencia en la AIP es que no existe una propuesta pedagógica cerrada y que se reproduzca como una “cápsula exitosa”. Parte del desafío es no dar por hecho el trabajo, explorar, analizar lo hecho, sistematizar los aprendizajes y experimentar alternativas pedagógicas que permitan crear nuevo conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- ACUÑA ESCOBAR, CARLOS ENRIQUE (2018). Deserción escolar en educación a distancia: datos de estudio. Disponible en: <http://vinculando.org/educacion/desercion-escolar-en-educacion-a-distancia-datos-de-estudio.html>
- BIANCHI, M., PERINI, A., LEÓN, C., Y BARLASSINA, M. (2016). Liderazgos para el Siglo XXI. Una mirada a los programas de formación política en América Latina. Buenos Aires: Asuntos del Sur.
- CEPAL (2017). “Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2017”. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43365-estado-la-banda-ancha-america-latina-caribe-2017>
- DIÁLOGO INTERAMERICANO (2019). “Transformando la experiencia de aprendizaje a través del uso de la tecnología educativa: Desafíos y oportunidades en América Latina”. Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación. Primera Edición. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/12/Transformaci%C3%B3n-Layout-1.pdf>
- GARCÍA-ARETIO, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 245–270. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- MALDONADO, R. (2009). Sobre la retroalimentación o feedback en la educación superior online. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 26, 1-18 Disponible en: <http://redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>

- NÚÑEZ-URBINA, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1). Disponible en: <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/8/11>
- SCHWARTZMAN, G (2009). “Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones Educativas en Línea: ¿Juntos o Amontonados?”, en Pérez, S. e Imperatore, A. *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas*, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2009. Publicación completa en [http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com\\_data/investigacion/Libro%20EVA%20final.rar](http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/investigacion/Libro%20EVA%20final.rar) Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/aprendizaje-colaborativo-intervenciones-educativas-linea-juntos-amontona>
- SCHWARTZMAN, G.; TARASOW, F. y TRECH, M. (2013):”Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender”, en: GARCÍA, J. M. y RABAJOLI, G. (comps.) *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163-184). Montevideo: ANEP - CEIBAL.
- TARASOW, F. (2010). “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?”, en *Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT - FLACSO Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distanciaed>.