



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA



DOCENCIA ONLINE EN ACCIÓN

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DEL EDUCADOR VIRTUAL

Franklin de Jesús Morillo González.



AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez Aranguren
Presidente del Consejo Superior

Dra. Edilia Papa
Rectora

Dra. Cristina Rojas
Vicerrectora Académica

Lcdo. Jesús Casanova
Vicerrector Administrativo

Dr. Manuel Piñate
Secretario General



2

DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. José Cordero
Decano

Abog. María T. Ramírez MSc.
Directora de Postgrado

Dra. Maite Marrero
Directora de Investigación

Dra. Yesenia Centeno
Responsable del Fondo Editorial



Título: DOCENCIA ONLINE EN ACCIÓN.
Estrategias para el Desarrollo Integral del Educador Virtual.
1ra. Edición: julio, 2026
Lugar: Turmero, Venezuela

Depósito Legal: AR2026000186
ISBN: 978-980-455-058-4

Reservados todos los derechos conforme a la Ley

Se permite la reproducción total o parcial del libro
siempre que se indique expresamente la fuente

Edición

Lcdo. Guillermo Cadrazco, MSC.

Revisión General

Dra. Yesenia Centeno

Diseño de Portada

Vicerrectorado de Información y Comunicación

ISBN: 978-980-455-058-4



Fecha de aceptación: abril, 2025
Fecha de publicación: julio, 2026

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Manuel Piñate (Venezuela)
Dra. Milagro Ovalles (Venezuela)
Dra. Maite Marrero (Venezuela)
Dra. Sandra Salazar (EEUU)
Dr. Ibaldo Fandiño (Colombia)
Dra. Nancy Ricardo (Ecuador)

SERIE ENSAYOS DE INVESTIGACIÓN

Volumen 11, Número 1, Año 2026

Es una publicación correspondiente a la serie Ensayos de Investigación del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua (DIEP-UBA), dirigida a participantes de los distintos programas de formación permanente en mejoramiento profesional y postgrados. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación. Es una divulgación semestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva identidad de los autores y de los árbitros.

DOCENCIA ONLINE EN ACCIÓN

Estrategias para el Desarrollo Integral del Educador Virtual

Compendio de investigación y práctica pedagógica aplicada
en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

4

Franklin de Jesús Morillo González

Ingeniero de Sistemas

Máster en Educación a Distancia

Especialista en Inteligencia Artificial Generativa

Director Diplomado Inteligencia Artificial Generativa - www.fatla.org

Docente Convencional · Universidad Bicentennial de Aragua UBA — Venezuela

Docente Asociado · Instituto Profesional IACC — Chile

2026

La docencia virtual es, ante todo, un acto humano que trasciende la pantalla.

DEDICATORIA

A todos los tutores y docentes que, desde la distancia y a través de una pantalla, construyen una presencia pedagógica auténtica. A quienes transforman la frialdad de los entornos virtuales en espacios cálidos de encuentro, crecimiento y humanidad. A quienes entienden que enseñar en la virtualidad no es una limitación, sino una forma extraordinaria de estar con el otro mediante la metodología PACIE.

*A todas las personas que forman parte de mi entorno amistades y familiares, por sostenerme en cada proceso formativo.
A mis estudiantes de Venezuela y Chile, que son mi mayor razón de aprender.*

PRÓLOGO

La urgencia de una pedagogía digital con rostro humano

Vivimos un momento sin precedentes en la historia de la educación. La aceleración tecnológica, potenciada por la irrupción de la inteligencia artificial generativa, ha reconfigurado los entornos en los que enseñamos y aprendemos. Sin embargo, en medio de esta transformación vertiginosa, una pregunta persiste con fuerza: ¿qué hace a un docente efectivo en la virtualidad? No la plataforma que utiliza, ni la cantidad de recursos digitales que despliega, sino su capacidad de conectar, comunicar, retroalimentar y mediar.

El compendio que el lector tiene en sus manos surge precisamente de esa pregunta. Su autor, Franklin Morillo González, es un profesional que ha recorrido los entornos virtuales desde dos latitudes —Venezuela y Chile— con la mirada atenta de quien no se conforma con aplicar recetas, sino que busca comprender los fundamentos de una docencia online verdaderamente transformadora.

Las páginas que siguen no son un manual de instrucciones. Son reflexiones académicas rigurosas, arraigadas en una teoría sólida y validadas por la práctica situada. Cada capítulo nació como respuesta a un desafío pedagógico real: cómo diseñar preguntas que activen el pensamiento crítico, cómo construir una comunidad en un foro asincrónico, cómo transformar la retroalimentación en motor de crecimiento, y cómo gestionar el conflicto con inteligencia emocional.

Lo que distingue a este compendio es su doble fidelidad: a la teoría pedagógica contemporánea (Dweck, Bandura, Hattie, Freire, Watzlawick) y a la experiencia docente real en entornos de educación superior latinoamericana. Esa combinación es, precisamente, lo que hace de este trabajo un aporte genuino para quienes ejercen o se forman en la docencia virtual.

Una invitación a leer de forma activa

Este libro puede leerse de forma lineal o temática. Cada capítulo es autónomo, pero todos convergen en una misma convicción: el docente online es, ante todo, un ser humano que se comunica. Y esa comunicación —asertiva, empática, oportuna, reflexiva— es el núcleo de toda pedagogía digital que aspire a dejar una huella duradera.

Al cierre de cada página, el lector encontrará una reflexión breve que sintetiza la esencia del pensamiento del capítulo. No son conclusiones, sino semillas para seguir pensando. Porque en la docencia —presencial o virtual— el mayor logro no es transmitir respuestas, sino cultivar mejores preguntas.

Que este compendio acompañe, inspire y desafíe.

La docencia virtual es, ante todo, un acto humano que trasciende la pantalla.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Origen y propósito de este compendio

Este libro es el resultado de un proceso formativo sistemático y reflexivo desarrollado en el marco del programa Estrategias para el Desarrollo Integral de la Docencia Online, del Instituto Profesional IACC de Chile. Cada uno de los textos que lo conforman fue producido como respuesta evaluada a los desafíos pedagógicos planteados en dicho curso, alcanzando en todos los casos la calificación máxima. Sin embargo, más allá del resultado académico, lo que da unidad a estas páginas es una pregunta que ha acompañado la trayectoria docente del autor: ¿cómo ser un educador verdaderamente efectivo en la virtualidad?

El compendio no es simplemente una colección de trabajos. Es la expresión escrita de una investigación en acción: reflexiones fundamentadas en teoría pedagógica contemporánea, contrastadas con la práctica docente real en dos contextos latinoamericanos —Venezuela y Chile— y enriquecidas con citas y referencias que dan sustento académico a cada argumento.

La línea de investigación: pedagogía digital aplicada

Los seis capítulos del libro articulan una línea de investigación coherente que puede enunciarse del siguiente modo: la pedagogía digital aplicada como mediación para el desarrollo integral del docente online. Esta línea se despliega en cuatro ejes temáticos complementarios:

El primero es el metodológico, que examina las estrategias activas —como el cuestionamiento socrático, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el uso pedagógico de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP)— como herramientas para construir aprendizajes significativos en entornos asincrónicos.

El segundo eje es el comunicacional, centrado en la asertividad, la empatía y la inteligencia emocional como competencias docentes esenciales en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), con especial atención al rol del lenguaje paraverbal digital y a los axiomas de la comunicación humana de Watzlawick.

El tercer eje es el formativo-motivacional, que explora la retroalimentación continua y personalizada como palanca de la mentalidad de crecimiento (Dweck), la autoeficacia (Bandura) y la autorregulación del estudiante en la virtualidad.

El cuarto eje, finalmente, es el convivencial, que aborda la gestión constructiva del conflicto y la construcción de comunidad como dimensiones inseparables de una pedagogía digital humanizante.

Perfil del autor

Franklin de Jesús Morillo González es Ingeniero de Sistemas con Máster en Educación a Distancia y Especialista en Inteligencia Artificial Generativa. Ejerce como Docente Universitario en la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA, Venezuela) y como Docente Asociado en el Instituto Profesional de Artes y Ciencias de la Comunicación (IACC, Chile). Su trayectoria académica atraviesa la frontera entre la tecnología y la pedagogía, con un compromiso permanente con la innovación educativa y la formación docente de calidad.

Su experiencia bicontextual —enseñando simultáneamente en Venezuela y Chile— le otorga una perspectiva especialmente valiosa para comprender los desafíos de la docencia virtual en América Latina: diversidad tecnológica, heterogeneidad estudiantil, limitaciones de conectividad y la necesidad permanente de estrategias pedagógicas flexibles, empáticas y orientadas al desarrollo integral.

Estructura del libro y cómo leerlo

El libro se organiza en cuatro partes temáticas que agrupan seis capítulos centrales. La Parte I aborda los fundamentos metodológicos del aula virtual. La Parte II se ocupa de la comunicación asertiva y la construcción de comunidad. La Parte III profundiza en la retroalimentación, la autoeficacia y la mentalidad de crecimiento. La Parte IV cierra con la gestión de conflictos y la convivencia colaborativa.

Cada capítulo comienza con la identificación del tema de estudio que le dio origen y desarrolla sus argumentos con rigor académico, incorporando citas de autores de referencia y ejemplos aplicados al contexto de la docencia online. Al pie de cada página, una reflexión breve en cursiva sintetiza la esencia del pensamiento del capítulo e invita al lector a continuar pensando más allá del texto.

Que estas páginas sean un aporte genuino al desarrollo de la docencia online en nuestra región.

Franklin Morillo González

Venezuela / Chile, 2026

DOCENCIA ONLINE EN ACCIÓN

Tabla de Contenidos

DEDICATORIA	5
PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN GENERAL	7
Tabla de Contenidos	ix
PARTE I	11
<i>Fundamentos metodológicos para el aula virtual</i>	11
Capítulo 1	11
El Docente como Diseñador de Experiencias: Metodologías Activas en el Aula Virtual	11
<i>Desarrollo integral: estrategias metodológicas para el aula virtual</i>	11
1.1 El cuestionamiento socrático como motor de metacognición	11
1.2 El ABP integrado con TAC y TEP en el aula virtual	13
1.3 El docente como diseñador: reflexión integradora	14
PARTE II	15
<i>Comunicación asertiva y construcción de comunidad</i>	15
Capítulo 2	15
Hablar con Presencia: Comunicación Asertiva y Empatía en el Entorno Virtual	15
<i>La comunicación asertiva: empatía y relaciones positivas en el aula virtual</i>	15
2.1 Fundamentos teóricos de la comunicación asertiva en la virtualidad	15
2.2 Tres técnicas asertivas aplicadas al mensaje de bienvenida	16
2.3 El mensaje de bienvenida: ejemplo contextualizado y análisis	17
2.4 La inteligencia emocional como competencia docente transversal	17
PARTE II	19
<i>Comunicación asertiva y construcción de comunidad</i>	19
Capítulo 3	19
Construir Comunidad desde la Primera Palabra: El Foro de Presentación como Espacio Relacional	19
3.1 La baja participación inicial: lectura pedagógica y emocional	19
3.2 Estrategia de expresión emocional: tres niveles de acción	20
3.3 Evaluación del foro como generador de sentido de comunidad	21
PARTE III	23
<i>Retroalimentación, autoeficacia y mentalidad de crecimiento</i>	23
Capítulo 4	23
Transformar la Crítica en Oportunidad: Retroalimentación Formativa y Mentalidad de Crecimiento	23
4.1 Mentalidad de crecimiento versus mentalidad fija	23
4.2 Estrategias de retroalimentación que cultivan la motivación intrínseca	24
4.3 La mediación oportuna y las metas de calidad	25
4.4 El feed-forward como extensión de la retroalimentación	25
PARTE III	26
<i>Retroalimentación, autoeficacia y mentalidad de crecimiento</i>	26
Capítulo 5	26
Autoeficacia y Autorregulación: Estrategias para que el Estudiante Online Reconozca y Potencie sus Capacidades	26
5.1 La autoeficacia como núcleo del aprendizaje autónomo	26
5.2 Fomentar el análisis de convicciones y creencias limitantes	27
5.4 El docente como espejo de autoeficacia	28
PARTE IV	29

Gestión de conflictos y convivencia colaborativa	29
Capítulo 6	29
El Docente Mediador: Resolución Constructiva de Conflictos en la Virtualidad.....	29
6.1 El conflicto en el aula virtual: naturaleza y manifestaciones.....	29
6.2 El docente mediador: fundamentos y competencias.....	30
6.3 Estrategias de resolución constructiva de conflictos en el EVA.....	30
6.4 Convivencia colaborativa: más allá de la ausencia de conflicto.....	31
Conclusiones Generales	32
Epílogo del Autor.....	35
Referencias Bibliográficas Consolidadas.....	37
Sobre el Autor	39

PARTE I

Fundamentos metodológicos para el aula virtual

Capítulo 1

El Docente como Diseñador de Experiencias: Metodologías Activas en el Aula Virtual

Desarrollo integral: estrategias metodológicas para el aula virtual

La docencia en entornos virtuales de aprendizaje exige una transformación profunda del rol docente: de transmisor de contenidos a diseñador de experiencias de aprendizaje significativas. Esta transformación no es meramente tecnológica —no basta con dominar plataformas o herramientas digitales— sino fundamentalmente pedagógica. Implica elegir estrategias que activen el pensamiento crítico, que valoren la experiencia previa del estudiante adulto y que promuevan una ciudadanía digital activa y reflexiva.

11

Este capítulo examina dos estrategias metodológicas complementarias y profundamente articuladas: el cuestionamiento socrático —y en particular las preguntas sobre las preguntas como vía para la metacognición— y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) integrado con las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). El caso de referencia es un foro asincrónico sobre los desafíos de adaptación laboral en la era de la inteligencia artificial generativa, con estudiantes adultos de trayectoria laboral activa.

1.1 El cuestionamiento socrático como motor de metacognición

El cuestionamiento socrático es una de las estrategias pedagógicas más antiguas y, al mismo tiempo, más vigentes en el contexto del aprendizaje virtual. Su principio fundamental —derivado de la mayéutica socrática— es que el conocimiento no se transmite, sino que se alumbra desde adentro mediante un proceso de interrogación guiada. Betancourth Zambrano, Insuasti Quevedo y Riascos Portilla (2012) señalan que la mayéutica busca que todo pensamiento adquiera una lógica y una estructura superior, lo que implica que el aprendiz tome conciencia no solo de qué piensa, sino de cómo y para qué formula sus interrogantes.

En el contexto del foro asincrónico de IACC, este tipo de intervención resulta especialmente pertinente porque todas las participaciones quedan registradas, lo que facilita la reflexión diferida y el seguimiento del diálogo dirigido. El docente puede revisar con

El docente que pregunta bien no transmite conocimiento: abre el camino para que el estudiante lo construya.

detenimiento cada intervención y diseñar preguntas que no indaguen sobre el contenido superficial, sino que iluminen el proceso de razonamiento subyacente (IACC, 2025).

Las preguntas sobre las preguntas: metacognición en su nivel más elevado

Dentro del cuestionamiento socrático, las preguntas sobre las preguntas representan su nivel más elevado de complejidad e impacto formativo. No indagan sobre el contenido del debate, sino que promueven en el estudiante una reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de cuestionamiento: ¿por qué formulé esta pregunta? ¿Qué intención comunicativa tenía? ¿Cuál es la estructura lógica de mi propio razonamiento?

Kutugata-Estrada (2016) refuerza este enfoque al señalar que los foros de discusión diseñados con base en la taxonomía de Bloom y conducidos mediante preguntas socráticas permiten al docente tutor enfocar las interacciones en las réplicas y contrarréplicas, fomentando el debate de ideas y la fundamentación de argumentos. El resultado es un aprendizaje que trasciende el tema específico del foro y se convierte en competencia transferible a cualquier contexto profesional.

El uso de un video controversial como recurso multimedia funciona como detonante del pensamiento crítico: al provocar disonancia cognitiva en el estudiantado, activa la interrogación reflexiva y enriquece la discusión estructurada del foro. (IACC, 2025)

A continuación se presentan tres situaciones concretas del foro sobre inteligencia artificial y adaptación laboral, que ilustran cómo las preguntas sobre las preguntas operan en la práctica docente:

Situación 1: Afirmación determinista

Un estudiante afirma: "La IA reemplazará todos los trabajos administrativos en cinco años, así que da lo mismo capacitarse." Ante esta intervención, la pregunta docente metacognitiva no ataca la afirmación directamente, sino que interroga su origen: "¿Cuál era su intención al formular esa afirmación: provocar debate, expresar una certeza o explorar una hipótesis? ¿De qué manera esa intención podría estar influyendo en la solidez de su argumento?"

Esta pregunta activa la metacognición al invitar al estudiante a revisar el propósito de su propio enunciado, diferenciando entre afirmar y argumentar. Promueve el pensamiento analítico sobre el origen del razonamiento (Betancourth et al., 2012).

Situación 2: Pregunta crítica sobre el recurso multimedia

Un estudiante cuestiona: "¿Por qué el video solo muestra casos de países desarrollados? ¿No invalida eso su argumento para nuestra realidad?" El docente responde con una pregunta que devuelve la reflexión al propio estudiante: "¿Por qué formuló esa observación en este momento del debate y no antes? ¿Podría esa misma lógica crítica aplicarse también a los argumentos que usted ha planteado en el foro?"

Esta intervención transfiere el cuestionamiento como herramienta universal de análisis y fomenta la empatía argumentativa y la coherencia reflexiva (Kutugata-Estrada, 2016). El estudiante ya no solo critica el recurso externo, sino que comienza a examinar su propia posición con la misma rigurosidad.

Situación 3: Pregunta compleja al cierre del foro

Al cierre del debate, un estudiante formula una pregunta de gran profundidad: "¿Es posible que la resistencia a adoptar IA sea una forma de proteger la identidad profesional más que una falta de capacitación?" El docente responde: "Esa pregunta es de gran profundidad. ¿Cómo llegó a formularla? ¿Qué lecturas o intervenciones del foro la provocaron? ¿Cómo aplica esa misma lógica a las preguntas que se hace en su contexto laboral cotidiano?"

Esta intervención consolida la metacognición al hacer que el estudiante reconozca su propio proceso de construcción intelectual y lo transfiera como competencia profesional, alineado con el aprendizaje esperado de la lección (IACC, 2025).

1.2 El ABP integrado con TAC y TEP en el aula virtual

El Aprendizaje Basado en Problemas sitúa al estudiante frente a un desafío auténtico, promoviendo la construcción del conocimiento a través del análisis colaborativo y la propuesta de soluciones contextualizadas. En el aula virtual asincrónica, esta metodología activa cobra pleno sentido cuando se articula con herramientas digitales que sostengan la interacción diferida y el trabajo colaborativo.

Las TAC priorizan el uso pedagógico de la tecnología para generar aprendizajes significativos y colaborativos. Las TEP, según Domínguez Figaredo (2013), promueven una ciudadanía digital activa que incorpora las tecnologías como medios para fomentar la participación, la creatividad y el compromiso social dentro y fuera del aula. Su articulación supone un cambio profundo en el rol docente: de transmisor de contenidos a facilitador de experiencias de aprendizaje mediadas digitalmente con sentido pedagógico y ético.

La clave no reside en la cantidad de recursos tecnológicos disponibles, sino en su uso intencionado y alineado con los objetivos pedagógicos y el aprendizaje esperado. (IACC, 2025)

Diseño en cuatro fases secuenciales

La integración del ABP con TAC y TEP se estructura en cuatro fases progresivas, cada una con propósito formativo, herramientas y rol docente definidos:

- Fase 1 — Problematicación: el estudiante identifica, en el foro asincrónico de IACC, la brecha tecnológica de su propio contexto laboral, activando saberes previos mediante un video controversial + preguntas guía. El docente interviene con preguntas que comprueben conjeturas y obliguen a revisar supuestos.
- Fase 2 — Investigación colaborativa: cada estudiante aporta al menos dos fuentes documentadas a un Padlet grupal (TEP), comentando su pertinencia para el problema planteado. El docente orienta con preguntas que exploran razones y evidencia, velando por la diversidad y calidad de las fuentes.
- Fase 3 — Co-construcción de propuesta: el grupo elabora y publica una infografía grupal en Canva o Genially (TEP) que sintetiza el problema, sus causas y una propuesta de solución. El foro de interacción de IACC recibe la retroalimentación de pares y del docente.
- Fase 4 — Reflexión metacognitiva: cada estudiante responde un cuestionario reflexivo (Google Forms o formulario IACC) sobre la evolución de su propio pensamiento crítico

El docente que pregunta bien no transmite conocimiento: abre el camino para que el estudiante lo construya.

durante todo el proceso: ¿qué supuestos cuestioné? ¿Cómo cambió mi comprensión del problema desde la fase 1?

Este diseño garantiza el empoderamiento del estudiantado al convertirlo en co-creador de propuestas de solución con impacto real en su entorno profesional, y no en mero receptor de contenidos. Las herramientas seleccionadas —Padlet, Canva, formularios digitales— respetan criterios de accesibilidad, usabilidad y compatibilidad con dispositivos móviles, respondiendo a las recomendaciones de UNESCO (2023) de que la tecnología educativa debe adaptarse a la diversidad del estudiantado.

1.3 El docente como diseñador: reflexión integradora

Lo que une el cuestionamiento socrático con el ABP integrado a TAC y TEP es una misma convicción de fondo: el aprendizaje significativo en la virtualidad no ocurre por exposición a contenidos, sino por implicación activa del estudiante en problemas reales, mediada por un docente que diseña con intención, que pregunta con propósito y que evalúa tanto el proceso como el producto.

Montoya Grisales et al. (2018) señalan que las competencias digitales docentes del siglo XXI incluyen dimensiones como la planificación de la enseñanza, la gestión de contenidos digitales y la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. La evaluación de la actividad, mediante una rúbrica analítica que valora tanto el proceso como el producto, asegura la coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa.

En definitiva, las preguntas sobre las preguntas transforman el debate sobre IA y adaptación laboral en una experiencia de aprendizaje metacognitivo profundo, mientras que la integración del ABP con TAC y TEP configura una experiencia de aprendizaje secuencial que va de la problematización auténtica a la co-construcción de propuestas y la reflexión metacognitiva. Cuando las herramientas digitales se seleccionan con criterio pedagógico, dejan de ser un complemento técnico para convertirse en el andamiaje que sostiene el empoderamiento, la colaboración y el aprendizaje significativo en el aula virtual.

El docente virtual que domina el arte de preguntar y sabe elegir las herramientas con propósito pedagógico no enseña contenidos: diseña los caminos por los que sus estudiantes construyen conocimiento con sentido.

El docente que pregunta bien no transmite conocimiento: abre el camino para que el estudiante lo construya.

PARTE II

Comunicación asertiva y construcción de comunidad

Capítulo 2

Hablar con Presencia: Comunicación Asertiva y Empatía en el Entorno Virtual

La comunicación asertiva: empatía y relaciones positivas en el aula virtual

La comunicación es el tejido que sostiene toda relación pedagógica. En los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), donde la interacción ocurre a través de la pantalla y sin los apoyos del lenguaje corporal presencial, esta verdad adquiere una urgencia particular: el docente que no comunica con asertividad, empatía y presencia pedagógica, genera distancia afectiva, desmotivación y silencio. La comunicación efectiva en la virtualidad no es un complemento del proceso educativo: es su condición de posibilidad.

15

Este capítulo aborda tres dimensiones complementarias de la comunicación asertiva en el aula virtual: su fundamentación teórica, las técnicas específicas que la operacionalizan en el contexto del foro de presentación, y la construcción del mensaje de bienvenida como primer acto comunicativo del docente en el entorno virtual. El caso de referencia es una asignatura técnico-profesional con estudiantes adultos que muestran baja participación inicial.

2.1 Fundamentos teóricos de la comunicación asertiva en la virtualidad

La comunicación efectiva se define como la capacidad de transmitir ideas, emociones y necesidades de manera clara, coherente y comprensible, considerando el contexto, el canal y los interlocutores. En la virtualidad, esta competencia adquiere una dimensión crítica, pues el docente debe proyectar presencia pedagógica, generar confianza y promover la participación a través de la pantalla (IACC, 2025).

La asertividad, por su parte, implica expresar pensamientos y sentimientos de forma directa, honesta y respetuosa, sin incurrir en conductas agresivas ni pasivas, lo que posibilita el establecimiento de relaciones interpersonales equilibradas y constructivas (Monje Mayorca et al., 2009). En la educación virtual, la asertividad docente no solo facilita la instrucción, sino que modela el tipo de comunicación que se espera del grupo.

El segundo axioma de Watzlawick: contenido y relación

Un mensaje bien escrito no informa: conecta, convoca y construye confianza antes de pedir participación.

Un elemento teórico central para comprender la comunicación en entornos virtuales es el segundo axioma de la comunicación humana de Watzlawick, Beavin y Jackson (1971): toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel relacional, siendo el nivel relacional el que determina la calidad del vínculo. Aplicado al foro de presentación, el nivel de contenido corresponde a la información sobre el curso (canales, instrucciones, estructura), mientras que el nivel relacional se construye mediante el tono cálido, la autorrevelación y los elementos paraverbales digitales.

Un mensaje que solo informe, sin cuidar el nivel relacional, será percibido como frío o burocrático, inhibiendo la participación en lugar de promoverla. El docente que construye relación antes de pedir acción abre el espacio para que el estudiante quiera participar. (Watzlawick et al., 1971; IACC, 2025)

En los EVA predomina con frecuencia un estilo de comunicación pasiva, caracterizado por escasa expresión emocional y baja interacción significativa, lo que puede generar desconexión afectiva y desmotivación. Ante este escenario, el docente debe desarrollar habilidades comunicativas en las dimensiones verbal, paraverbal y digital, que le permitan proyectar presencia pedagógica, generar confianza y sostener el vínculo formativo (IACC, 2025).

2.2 Tres técnicas asertivas aplicadas al mensaje de bienvenida

Para diseñar un mensaje de bienvenida que promueva efectivamente la participación en el foro, se integran tres técnicas asertivas fundamentadas en la teoría de la comunicación interpersonal y validadas en el contexto del aula virtual:

Técnica 1 — Autorrevelación

Compartir una experiencia personal relevante genera confianza, humaniza la interacción y modela la apertura que se espera de los estudiantes. Solís Peralta et al. (2023) indican que esta técnica permite fortalecer el vínculo docente-estudiante y promover un ambiente de apertura, siempre que sea pertinente, auténtica y proporcional al contexto. En la virtualidad, donde el riesgo de anonimato emocional es alto, la autorrevelación del docente reduce la distancia psicológica y hace que el estudiante se sienta convocado, no evaluado.

Técnica 2 — Mensaje 'Yo'

Estructurar la invitación a participar desde la propia perspectiva docente, expresando el sentido que tiene la participación para el proceso formativo, sin culpabilizar ni presionar al interlocutor. Este enfoque promueve la empatía, la claridad y la responsabilidad comunicativa (Solís Peralta et al., 2023). La diferencia entre "deben participar" y "yo siento que la presentación mutua es el primer paso para construir comunidad" es radical: la primera ejerce presión, la segunda construye sentido.

Técnica 3 — Uso estratégico de elementos paraverbales digitales

En la escritura digital, la ausencia de lenguaje corporal y entonación obliga a compensar con puntuación expresiva, negritas, emojis y lenguaje emocional explícito. Santos-Moreira et al. (2022) destacan que la calidad de la comunicación docente en entornos virtuales influye directamente en las relaciones interpersonales, el clima de aula y el éxito del proceso educativo. El uso de estos elementos no es un adorno estético: es una compensación funcional de los canales no verbales ausentes.

2.3 El mensaje de bienvenida: ejemplo contextualizado y análisis

A continuación se presenta el mensaje de bienvenida diseñado con la integración de las tres técnicas descritas, contextualizado para una asignatura técnico-profesional con estudiantes adultos:

¡Bienvenidos y bienvenidas a esta comunidad de aprendizaje! Mi nombre es [nombre del/la docente] y estaré a cargo de esta asignatura. Les cuento que cuando yo comencé a estudiar en modalidad virtual, sentía cierta incertidumbre al no saber cómo iba a conectarme con mis compañeros y docentes. Lo que más me ayudó fue atreverme a presentarme y descubrir que todos teníamos experiencias valiosas que aportar al grupo. Yo siento que la presentación mutua es el primer paso para construir una comunidad de aprendizaje real, donde podamos reconocernos, apoyarnos y aprender unos de otros. ¡Los y las espero con mucho entusiasmo!

El análisis de los elementos comunicativos de este mensaje permite identificar con precisión cómo cada técnica opera en el nivel relacional:

- **Autorrevelación:** el docente comparte su propia experiencia de incertidumbre en la virtualidad, modelando la apertura emocional que se espera del grupo sin exigirla ni imponerla.
- **Mensaje 'Yo':** la frase 'Yo siento que la presentación mutua es el primer paso' expresa el valor de la participación desde la perspectiva docente, sin culpabilizar a quienes aún no se han incorporado.
- **Nivel relacional** (Watzlawick et al., 1971): el tono cálido, el lenguaje inclusivo ('bienvenidos y bienvenidas', 'los y las') y los signos de exclamación operan en el nivel relacional del mensaje, construyendo confianza antes de solicitar participación.
- **Claridad y estructura:** las indicaciones de participación están organizadas de forma simple y comprensible, respetando el principio de claridad en el lenguaje que IACC (2025) establece como esencial en la comunicación virtual.

Como señalan Santos-Moreira et al. (2022), la comunicación docente en entornos virtuales influye directamente en las relaciones interpersonales y en el éxito del proceso educativo. El mensaje diseñado busca precisamente eso: que cada estudiante sienta que es esperado, reconocido y valorado desde el primer día del curso.

2.4 La inteligencia emocional como competencia docente transversal

Detrás de cada técnica asertiva descrita hay una competencia más profunda que las sostiene: la inteligencia emocional. García Santana y Navarrete Pita (2022) afirman que las emociones no solo influyen en el bienestar del estudiante, sino que también impactan directamente en su rendimiento académico y en la calidad del aprendizaje. Un docente con inteligencia emocional desarrollada es capaz de leer el estado afectivo del grupo, adaptar sus intervenciones de manera pertinente y generar un clima de confianza que favorezca la participación.

Esta dimensión emocional de la comunicación docente no se improvisa: se cultiva. Y se manifiesta, de manera muy concreta, en la capacidad de escribir un mensaje de bienvenida que

no sea un formulario institucional, sino una voz humana que convoca, que acompaña y que construye comunidad desde la primera palabra.

En el aula virtual, las palabras son el único gesto disponible. Usarlas con asertividad, empatía y presencia pedagógica no es una habilidad técnica: es un acto ético que define la calidad del vínculo formativo.

PARTE II

Comunicación asertiva y construcción de comunidad

Capítulo 3

Construir Comunidad desde la Primera Palabra: El Foro de Presentación como Espacio Relacional

La comunicación asertiva: empatía y relaciones positivas en el aula virtual

Cuando un estudiante entra por primera vez a un Entorno Virtual de Aprendizaje y no encuentra una voz que lo convoque, la probabilidad de que abandone o se desenganche emocionalmente es alta. La baja participación inicial en foros de presentación no es, en la mayoría de los casos, una señal de desinterés: es una expresión de inseguridad emocional, de sobrecarga laboral o de dificultades de adaptación al entorno digital (IACC, 2025). El docente que lee esa ausencia como un fracaso del estudiante, comete un error pedagógico y ético.

Este capítulo desarrolla dos preguntas complementarias: ¿cómo implementar una estrategia de expresión emocional que valide la ausencia de participación sin generar culpa ni vergüenza? Y ¿cómo evaluar si el foro de presentación está cumpliendo su función real de construir sentido de comunidad? Las respuestas se articulan en torno a la inteligencia emocional docente, la pedagogía dialógica de Freire y los axiomas de la comunicación humana de Watzlawick et al. (1971).

3.1 La baja participación inicial: lectura pedagógica y emocional

El primer axioma de la comunicación humana de Watzlawick et al. (1971), es imposible no comunicarse, resulta iluminador ante la ausencia en el foro: la no participación también es un mensaje que el docente debe interpretar con sensibilidad y sin juicios apresurados. En estudiantes adultos que compatibilizan estudios con responsabilidades familiares y laborales, la ausencia inicial suele estar vinculada a factores contextuales —sobrecarga, dificultades tecnológicas, inseguridad— y no a desinterés o falta de compromiso.

Desde la perspectiva freireana, la intervención del docente ante la no participación no es un acto de control, sino un acto ético, político y transformador. Freire (1970) propone una pedagogía del diálogo en la que el educador acompaña, escucha y aprende junto con el estudiante, sin imponer ni presionar. Aplicada a la virtualidad, esta visión implica reconocer que la no participación inicial forma parte del proceso de adaptación y que el rol del docente es facilitar el ingreso al espacio sin generar presión adicional.

La contención emocional —entendida como la capacidad del docente de ofrecer un espacio psicológicamente seguro donde el estudiante pueda expresarse sin temor al juicio ni a la penalización— se convierte en una función pedagógica esencial. Segura Vera (2021) destaca que la mediación emocional no se limita a la contención, sino que se articula con prácticas pedagógicas que promueven el bienestar, la empatía y la motivación.

3.2 Estrategia de expresión emocional: tres niveles de acción

La estrategia propuesta se estructura en tres niveles complementarios y progresivos, que operacionalizan los principios de inteligencia emocional, mediación freireana y contención emocional, respetando el ritmo individual de cada estudiante:

Nivel 1 — Segundo mensaje público en el foro

Ante la baja participación, el docente publica un nuevo mensaje en el foro que normaliza la dificultad de presentarse en un entorno nuevo, sin identificar ni exponer a quienes aún no han participado. Se emplean la técnica de autorrevelación y el mensaje 'Yo' para expresar comprensión sin emitir juicios:

"Me doy cuenta de que presentarse en un espacio nuevo puede generar algo de incertidumbre, y eso es completamente comprensible. Yo mismo/a he sentido eso al iniciar un curso en línea. Yo siento que cada uno y cada una de ustedes tiene algo valioso que aportar a esta comunidad, y ese aporte no tiene fecha de vencimiento: participen cuando se sientan listos y listas. ¡Este espacio es suyo y los esperamos con gusto!"

Este mensaje opera en el nivel relacional de la comunicación (Watzlawick et al., 1971), priorizando el tono empático por sobre el contenido informativo. La ausencia de reproches y el uso del lenguaje en primera persona reducen la amenaza emocional percibida, favoreciendo la apertura gradual.

Nivel 2 — Mensaje privado individualizado

Para quienes no han participado después del mensaje grupal, el docente envía un mensaje privado personalizado que aplica la contención emocional de manera directa, sin carácter de reclamo. Siguiendo la buena práctica descrita en IACC (2025), se evitan frases en segunda persona que podrían generar culpa ('no has participado', 'debes') y en su lugar se usa un lenguaje de invitación genuina:

"Hola [nombre del/la estudiante], ¡espero que estés muy bien! Solo quise saludarte y contarte que cuando te sientas listo/a, me encantaría conocerte un poco a través del foro de presentación. No hay apuro, pero sí muchas ganas de tenerte con nosotros y nosotras. ¿Hay algo en lo que pueda apoyarte para facilitar tu participación?"

Si el estudiante indica que participará más adelante pero no lo hace, el docente puede recurrir a la técnica del disco rayado: repetir con firmeza y serenidad la invitación, manteniendo el foco en el objetivo comunicativo sin entrar en confrontación. Esta técnica, descrita por Solís Peralta et al. (2023), permite sostener expectativas claras sin generar agresividad, lo que resulta especialmente pertinente con estudiantes adultos que pueden requerir más tiempo de adaptación al entorno virtual.

Nivel 3 — Intervención colectiva en sesión sincrónica

En la videollamada, el docente destina unos minutos a reflexionar grupalmente sobre la construcción de comunidad en entornos virtuales, sin identificar ni exponer a quienes no han participado. Se proponen preguntas reflexivas como: ¿qué nos da confianza para participar en un espacio nuevo? ¿Qué podemos hacer como grupo para que todos y todas se sientan cómodos?

Esta intervención desplaza la responsabilidad de lo individual hacia lo colectivo, operacionalizando la perspectiva freireana: el docente no impone, sino que facilita un espacio dialógico donde la comunidad reflexiona sobre sí misma (Freire, 1970). Como resultado, la participación deja de ser percibida como una obligación individual y pasa a ser vivida como un acto de contribución al grupo.

3.3 Evaluación del foro como generador de sentido de comunidad

Evaluar si el foro de presentación está cumpliendo su función de generar sentido de comunidad no puede reducirse a contabilizar el número de publicaciones. La convivencia colaborativa, tal como la define IACC (2025), implica la capacidad de trabajar con otros de manera respetuosa, empática y cooperativa, reconociendo la diversidad de voces, ritmos y estilos de aprendizaje. La evaluación debe considerar tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas.

El segundo axioma de Watzlawick et al. (1971) permite distinguir entre participación formal —publicar una entrada siguiendo las instrucciones— e interacción significativa, donde los estudiantes se reconocen en las experiencias del otro, responden con interés genuino y comienzan a construir vínculos reales. El sentido de comunidad se genera en el nivel relacional, no en el nivel de contenido: un foro con muchas publicaciones formales pero sin respuestas entre pares no está necesariamente construyendo comunidad.

Pauta de observación docente: tres dimensiones

Para evaluar sistemáticamente el foro, se proponen tres dimensiones:

- Dimensión cuantitativa (participación): ¿al menos el 70% del grupo ha publicado? ¿Cada estudiante respondió al menos a una publicación de un compañero? ¿Los estudiantes que no publicaron accedieron al foro (interés pasivo)?
- Dimensión cualitativa (interacción significativa): ¿los mensajes incluyen referencias específicas a lo compartido por un compañero? ¿Se usa lenguaje emocional inclusivo? ¿Los estudiantes identifican puntos de conexión con sus pares? ¿El tono general es respetuoso, cálido y colaborativo?
- Dimensión de impacto relacional (sentido de comunidad emergente): ¿la participación aumentó progresivamente tras las intervenciones docentes? ¿Los estudiantes referencian el foro en interacciones posteriores del curso? ¿Se observa sentido de pertenencia en el uso de 'nosotros/as', 'nuestro grupo'?

Desde una perspectiva docente fundamentada en la teoría de la comunicación, la evaluación del sentido de comunidad no es un evento puntual, sino un proceso continuo. El foro de presentación cumple verdaderamente su función comunitaria cuando sus efectos perduran más allá de la primera semana: cuando los estudiantes se llaman por nombre en actividades posteriores, cuando referencian experiencias compartidas y cuando la participación colaborativa en evaluaciones grupales muestra que se reconocen como grupo.

La buena convivencia colaborativa en el aula virtual no es un resultado espontáneo, sino una construcción pedagógica que requiere planificación, sensibilidad y compromiso ético. (IACC, 2025)

El foro de presentación no es el inicio de una tarea: es el nacimiento de una comunidad. Un docente que lo cuida con inteligencia emocional y asertividad siembra el vínculo que sostendrá el aprendizaje colectivo durante todo el curso.

PARTE III

Retroalimentación, autoeficacia y mentalidad de crecimiento

Capítulo 4

Transformar la Crítica en Oportunidad: Retroalimentación Formativa y Mentalidad de Crecimiento

— Tema de estudio —

Desarrollo integral para docentes online: métodos para manejar y resolver conflictos de manera constructiva

23

Uno de los desafíos más complejos que enfrenta el docente en la educación virtual es convertir la retroalimentación —un proceso que debería ser motor del aprendizaje— en algo que el estudiante realmente aproveche y no perciba como un juicio a su persona. Cuando la crítica constructiva se recibe como sanción, activa mecanismos de defensa que bloquean el aprendizaje: el estudiante deja de intentarlo, de buscar apoyo, de arriesgarse a equivocarse de nuevo. El resultado es exactamente el opuesto al que el docente buscaba.

Este capítulo examina cómo diferenciar las estrategias de retroalimentación para cultivar la motivación intrínseca y una mentalidad de crecimiento, y cómo la mediación docente oportuna contribuye a que los estudiantes establezcan metas de calidad. El marco teórico se articula en torno a Dweck (2016), Hattie y Timperley (2007), y los contenidos del programa de formación docente de IACC (2026).

4.1 Mentalidad de crecimiento versus mentalidad fija

La teoría de la mentalidad de crecimiento (growth mindset) desarrollada por Carol Dweck (2016) establece una distinción fundamental entre dos formas de interpretar el propio desempeño y las capacidades personales. La mentalidad fija sostiene que las habilidades son rasgos inmutables: se tiene talento o no se tiene, se es bueno en matemáticas o no se es. Bajo esta creencia, el error es una señal de limitación permanente y la retroalimentación negativa se interpreta como confirmación de esa limitación.

La mentalidad de crecimiento, en contraste, sostiene que las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo, la estrategia adecuada y el apoyo de otros. Bajo esta creencia, el error no es un defecto: es información necesaria para el aprendizaje. La retroalimentación,

lejos de ser una amenaza, se convierte en una herramienta de navegación que señala el camino de mejora.

Elogiar la estrategia y el progreso —en lugar del resultado estático— permite que el estudiante vea el error como información necesaria para el aprendizaje. (Dweck, 2016)

Para el docente online, cultivar la mentalidad de crecimiento en sus estudiantes implica una transformación profunda de su lenguaje evaluativo: transitar de una retroalimentación sancionadora —centrada en el resultado— a una retroalimentación formativa y descriptiva, centrada en el proceso y el esfuerzo. Esta transición no es cosmética: cambia lo que el estudiante hace con la información recibida.

4.2 Estrategias de retroalimentación que cultivan la motivación intrínseca

La motivación intrínseca es aquella que nace del interior del estudiante: la satisfacción de aprender, el placer de dominar una habilidad, el orgullo de mejorar. Los estudiantes intrínsecamente motivados no necesitan incentivos ni castigos: la actividad resulta gratificante por sí misma, y fomentar este tipo de motivación contribuye a desarrollar una actitud más positiva hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (IACC, 2025).

Para que la retroalimentación fomente la motivación intrínseca y una mentalidad de crecimiento, debe diferenciarse de manera estratégica en varios planos:

- Foco en el proceso, no en el resultado: en lugar de 'tu trabajo está incompleto', señalar 'identifico que tu análisis del problema es sólido; el siguiente paso es incorporar fuentes que respalden tu argumentación'. El estudiante recibe información accionable, no un veredicto.
- Identificación de brechas específicas con pasos de acción: la retroalimentación efectiva identifica con precisión la distancia entre el desempeño actual y el deseado, y proporciona orientación concreta sobre cómo reducirla. Vaga y general, no cambia nada; específica y orientada al proceso, transforma.
- Validación del esfuerzo como estrategia: reconocer explícitamente el esfuerzo visible en el trabajo —aunque el resultado sea imperfecto— comunica que el camino importa tanto como el destino, y que el docente valora el intento genuino.
- Uso de rúbricas descriptivas compartidas de antemano: cuando el estudiante conoce desde el inicio los criterios de evaluación con ejemplos concretos de cada nivel, la retroalimentación deja de ser una sorpresa y se convierte en una brújula.

En la modalidad online, la retroalimentación permite al estudiante identificar con precisión qué estrategias no están funcionando y por qué, convirtiéndose así en un punto de partida para el ajuste y la mejora. Cuando el docente ofrece comentarios descriptivos y orientados al proceso, el estudiante deja de percibir el error como un fracaso y comienza a verlo como información útil para redirigir su aprendizaje.

4.3 La mediación oportuna y las metas de calidad

La dimensión temporal de la retroalimentación es determinante para su impacto. Una retroalimentación entregada semanas después de que el proceso de aprendizaje ha concluido tiene un valor formativo mínimo: el estudiante ya no puede actuar sobre ella. La mediación docente a través de una retroalimentación oportuna y dialógica permite reducir la discrepancia entre el desempeño actual y la meta deseada mientras el proceso de aprendizaje aún es maleable.

Al recibir comentarios mientras puede actuar sobre ellos, el estudiante puede ajustar sus objetivos personales bajo criterios de calidad. Hattie y Timperley (2007) señalan que una retroalimentación efectiva responde a tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy? ¿Cómo voy? ¿Cuál es el próximo paso? La segunda —¿cómo voy?— es la que facilita que el estudiante establezca metas desafiantes pero alcanzables, fortaleciendo su gestión autónoma y su compromiso con la excelencia académica.

Una retroalimentación efectiva responde al '¿Cómo voy?', facilitando que el estudiante establezca metas desafiantes pero alcanzables, fortaleciendo su gestión autónoma y su compromiso con la excelencia académica. (Hattie y Timperley, 2007)

Las metas tipo SMART —específicas, medibles, alcanzables, relevantes y temporalmente acotadas— representan el criterio de calidad al que puede apuntar la mediación docente. Cuando el docente ayuda al estudiante a formular metas de este tipo a partir de la retroalimentación recibida, transforma el comentario evaluativo en un plan de acción concreto. El estudiante no solo sabe qué mejorar: sabe cómo y cuándo hacerlo.

25

4.4 El feed-forward como extensión de la retroalimentación

Un concepto complementario y de enorme valor pedagógico en el contexto virtual es el feed-forward: la retroalimentación con intención proyectiva, orientada no al trabajo pasado sino al trabajo futuro. Mientras la retroalimentación tradicional comenta lo que ocurrió, el feed-forward sugiere lo que podría mejorar en la próxima oportunidad.

El feed-forward permite al estudiante organizar su trabajo futuro con mayor autonomía, fortaleciendo significativamente su percepción de autoeficacia (IACC, 2026). Aplicado en la modalidad online, puede implementarse mediante comentarios que cierren con proposiciones concretas: 'para tu próxima entrega, considera incorporar al menos una fuente primaria que contraste con tu argumento principal'. El estudiante sale de la retroalimentación con una hoja de ruta, no con una sentencia.

Retroalimentar con mentalidad de crecimiento es un acto de confianza: el docente comunica, implícitamente, que cree en la capacidad del estudiante para mejorar. Esa creencia, cuando se transmite con claridad y oportunidad, se convierte en profecía que se cumple.

PARTE III

Retroalimentación, autoeficacia y mentalidad de crecimiento

Capítulo 5

Autoeficacia y Autorregulación: Estrategias para que el Estudiante Online Reconozca y Potencie sus Capacidades

— Tema de estudio —

Desarrollo integral para docentes online: métodos para manejar y resolver conflictos de manera constructiva

26

Detrás de cada estudiante que abandona un curso virtual, o que entrega trabajos por debajo de su real capacidad, suele haber una creencia limitante sobre sí mismo: 'no soy bueno para esto', 'no tengo tiempo', 'los demás entienden mejor que yo'. Estas creencias no son simples excusas: son el resultado de experiencias acumuladas de fracaso o de retroalimentación evaluativa que no supo distinguir el error del sujeto del error de la estrategia.

Este capítulo examina cómo el docente puede fomentar en sus estudiantes el análisis de sus propias convicciones y la percepción de su autoeficacia al recibir retroalimentación, y qué estrategias de mejora continua pueden sugerirse para fortalecer el proceso formativo integral. Los fundamentos teóricos principales son la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) y los aportes de Schunk y DiBenedetto (2020) sobre la relación entre esfuerzo percibido y persistencia.

5.1 La autoeficacia como núcleo del aprendizaje autónomo

La autoeficacia, definida por Bandura (1997) como la creencia de un individuo en su propia capacidad para ejecutar las acciones necesarias para lograr un resultado específico, es una de las variables más potentes en el contexto del aprendizaje. No predice solo el desempeño inmediato, sino también la elección de metas, el nivel de esfuerzo sostenido y la persistencia ante las dificultades.

La percepción de competencia influye en la persistencia ante dificultades. Un estudiante que cree que su esfuerzo produce resultados concretos invierte más, se recupera más rápido del error y aprende con mayor profundidad. (Bandura, 1997)

Fortalecer la autoeficacia no es convencer al estudiante de que puede: es diseñar las condiciones para que lo experimente.

En el entorno virtual, donde el estudiante aprende con mayor autonomía y con menor presencia inmediata del docente, la autoeficacia adquiere un rol aún más determinante. Las creencias de autoeficacia, entendidas como la confianza en la propia capacidad para aprender o rendir, son esenciales, y cultivarlas mediante el impulso de la motivación empodera a los estudiantes para superar obstáculos (IACC, 2025).

Schunk y DiBenedetto (2020) señalan que la autoeficacia se fortalece cuando el estudiante percibe que su esfuerzo produce resultados concretos, lo que aumenta su persistencia ante las dificultades. En entornos virtuales, esto puede lograrse mediante rúbricas claras, retroalimentación oportuna y espacios de reflexión metacognitiva donde el estudiante se pregunte: ¿qué hice, qué no funcionó y qué puedo cambiar?

5.2 Fomentar el análisis de convicciones y creencias limitantes

Para cultivar una mentalidad de crecimiento ante la crítica, el docente debe promover la metacognición, instando a los estudiantes a reflexionar sobre sus creencias de autoeficacia mediante preguntas que desafíen sus limitaciones percibidas. Este proceso requiere un ambiente de seguridad psicológica —donde el error sea bienvenido como parte natural del aprendizaje— y un docente que modele la apertura reflexiva que espera de sus estudiantes.

Preguntas reflexivas para cuestionar creencias limitantes

El docente puede introducir en el foro o en la retroalimentación individual preguntas que inviten al estudiante a examinar sus propias convicciones:

- ¿Qué creía que no podía hacer antes de esta actividad? ¿Esa creencia se confirmó o fue cuestionada por la experiencia?
- ¿Qué parte del proceso fue más desafiante? ¿Qué estrategia usaste para continuar a pesar de la dificultad?
- Si pudieras repetir esta tarea con lo que sabes ahora, ¿qué harías diferente? ¿Por qué?
- ¿Cuándo en tu trayectoria laboral has enfrentado un desafío parecido y lo has superado? ¿Qué recursos usaste entonces que podrías activar aquí?

Estas preguntas tienen un doble propósito: por un lado, activan la autoevaluación guiada, que es la capacidad del estudiante de examinar su propio desempeño con criterios claros; por otro lado, conectan la experiencia académica con la experiencia laboral previa, aprovechando el capital de aprendizaje que el estudiante adulto ya posee.

5.3 Estrategias de mejora continua para el entorno virtual

Más allá de las preguntas reflexivas, el docente puede sugerir a sus estudiantes estrategias concretas de mejora continua que fortalezcan simultáneamente su autoeficacia y su autorregulación:

Estrategia 1 — Análisis de errores: enfocarse en la habilidad más débil

Identificar con precisión cuál es la habilidad o competencia que más está limitando el desempeño y enfocar el esfuerzo de mejora en ese punto específico. Esta estrategia,

contraintuitiva para quienes prefieren reforzar lo que ya hacen bien, es la que produce los avances más significativos en el mediano plazo. El docente puede facilitar este análisis mediante rúbricas que desglosen el desempeño en dimensiones específicas, permitiendo al estudiante ver exactamente dónde está la brecha.

Estrategia 2 — Búsqueda proactiva de apoyo en redes de aprendizaje

Fomentar que el estudiante no enfrente solo sus dificultades, sino que busque activamente apoyo: en el docente, en sus pares, en tutorías, en recursos de la plataforma. En el entorno virtual, este comportamiento no ocurre de manera espontánea; requiere que el docente lo modele y lo promueva explícitamente. Señalar cuándo y cómo pedir ayuda es, en sí mismo, una competencia que debe enseñarse.

Estrategia 3 — Registro del progreso y celebración de logros intermedios

Proponer al estudiante que lleve un registro —informal, en su cuaderno o en un documento digital— de los avances que percibe semana a semana. No los grandes logros: los pequeños avances cotidianos. Este hábito fortalece la autoeficacia porque hace visible una trayectoria de mejora que la mente, enfocada en las dificultades presentes, tiende a ignorar.

Estrategia 4 — Espacios de reflexión metacognitiva en el foro

Incorporar en el diseño del foro preguntas de cierre que inviten al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, no solo sobre el contenido. Al fomentar la autoevaluación guiada y la búsqueda estratégica de apoyo, el docente ayuda a resignificar el error como un componente natural del progreso. Estas estrategias de mejora continua y la regulación emocional son pilares para que el aprendizaje se perciba como un proceso social y evolutivo (IACC, 2025).

28

5.4 El docente como espejo de autoeficacia

Una dimensión fundamental y a menudo subestimada del rol docente en el fortalecimiento de la autoeficacia estudiantil es el modelado: el docente que muestra sus propias dudas, que comparte cómo enfrenta la dificultad, que celebra el proceso con sus estudiantes, se convierte en un espejo vivo de la mentalidad de crecimiento que promueve.

Optimismo y resiliencia, que Goleman (1995, citado en IACC, 2025) identifica como componentes centrales de la automotivación, se transmiten también por contagio emocional. Un docente que irradia confianza en las capacidades de sus estudiantes, que valida lo correcto antes de señalar el punto de mejora, activa exactamente lo que la teoría describe: el estudiante relaciona el esfuerzo con el éxito y aprende a reconocer y valorar sus propios logros, fortaleciendo así su motivación y confianza (IACC, 2025).

Así, cada dificultad se transforma en una oportunidad real de crecimiento y aprendizaje autónomo. Y el docente, lejos de ser quien entrega las respuestas, se convierte en quien acompaña al estudiante a descubrir que ya tiene dentro de sí la capacidad de encontrarlas.

Fortalecer la autoeficacia no es convencer al estudiante de que puede: es diseñar las condiciones para que lo experimente. Cada pequeño logro visible, cada pregunta que abre en lugar de cerrar, cada retroalimentación que orienta en lugar de sentenciar, es un ladrillo en la arquitectura de su confianza.

PARTE IV

Gestión de conflictos y convivencia colaborativa

Capítulo 6

El Docente Mediador: Resolución Constructiva de Conflictos en la Virtualidad

— Tema de estudio —

Desarrollo integral para docentes online: métodos para manejar y resolver conflictos de manera constructiva

29

El conflicto es una dimensión constitutiva de toda comunidad humana. Donde hay diversidad de perspectivas, de experiencias, de ritmos y de expectativas, el desacuerdo es inevitable y, bien gestionado, profundamente formativo. En el aula virtual, sin embargo, el conflicto adquiere características particulares que lo hacen más difícil de detectar y de gestionar: la ausencia de señales no verbales, la asincronía de las interacciones y la tendencia al silencio como respuesta al malestar.

Este capítulo aborda los fundamentos teóricos y las estrategias prácticas de la mediación docente como herramienta de resolución constructiva de conflictos en entornos virtuales de aprendizaje, con énfasis en la construcción de una convivencia colaborativa que reconozca la diversidad como un valor y no como un problema.

6.1 El conflicto en el aula virtual: naturaleza y manifestaciones

A diferencia del aula presencial, donde el conflicto se manifiesta generalmente de forma visible e inmediata —en el tono de voz, el lenguaje corporal, la confrontación directa—, en el entorno virtual el conflicto tiende a expresarse de maneras más sutiles y, por tanto, más difíciles de gestionar a tiempo.

Fortalecer la autoeficacia no es convencer al estudiante de que puede: es diseñar las condiciones para que lo experimente.

- Silencio prolongado o retiro súbito: un estudiante que dejaba de participar sin previo aviso puede estar manifestando un conflicto no resuelto con el docente, con un compañero o con el propio proceso de aprendizaje.
- Comunicación pasivo-agresiva en el foro: comentarios ambiguos, respuestas monosilábicas o descalificaciones veladas en los intercambios entre pares.
- Quejas indirectas o escaladas hacia la institución: cuando el estudiante no siente que el espacio del aula es seguro para expresar su malestar, lo canaliza hacia afuera.
- Conflictos de expectativas: discrepancia entre lo que el estudiante esperaba del curso y lo que encontró, o entre los ritmos de aprendizaje de diferentes miembros del grupo.

La comunicación constante y empática entre docentes y estudiantes es clave para mantener la motivación, y la retroalimentación oportuna junto al reconocimiento de logros fortalecen el vínculo pedagógico, reforzando tanto la motivación extrínseca como el rol del docente como facilitador en la virtualidad (IACC, 2025).

6.2 El docente mediador: fundamentos y competencias

La mediación docente es mucho más que arbitrar un conflicto entre partes: es una intervención pedagógica profunda que busca transformar la tensión en aprendizaje, el desacuerdo en diálogo y la diferencia en riqueza colectiva. Segura Vera (2021) describe al docente mediador como aquel que no se limita a transmitir conocimientos, sino que facilita procesos, construye ambientes de aprendizaje y acompaña el desarrollo integral del estudiante.

30

Competencias del docente mediador en entornos virtuales

- Escucha activa digital: leer entre líneas los mensajes del foro, identificar el estado emocional subyacente en los textos y responder a lo que no está dicho tanto como a lo que está escrito.
- Regulación emocional propia: el docente que gestiona conflictos debe ser capaz de mantener la calma y la perspectiva, sin dejarse arrastrar por la tensión del momento ni asumir una postura defensiva ante las críticas.
- Imparcialidad empática: acompañar a todas las partes en conflicto con la misma disposición de comprensión, sin favorecer posiciones ni invalidar experiencias.
- Comunicación no violenta: expresar observaciones sin juicios, sentimientos sin culpabilizaciones y necesidades sin exigencias. En el texto escrito, esto implica una disciplina particular: releer antes de enviar, elegir cada palabra con cuidado.

6.3 Estrategias de resolución constructiva de conflictos en el EVA

La resolución constructiva de conflictos no busca la eliminación del desacuerdo, sino su transformación en diálogo productivo. En el contexto del aula virtual, esto requiere estrategias específicas que respeten la asincronía del medio y la diversidad de los participantes:

Estrategia 1 — Intervención preventiva: diseño de normas de convivencia participativas

La mejor manera de gestionar el conflicto es prevenirlo mediante la construcción colectiva de normas de convivencia al inicio del curso. Cuando los estudiantes participan en la formulación de las reglas del espacio virtual, se apropian de ellas y las internalizan como compromisos propios, no como imposiciones externas. El foro de normas de convivencia, moderado por el docente, es una herramienta poderosa de construcción de comunidad y de prevención de conflictos.

Estrategia 2 — Contención y escucha antes que respuesta

Ante un conflicto declarado, la primera intervención del docente debe ser de contención emocional y escucha activa, no de resolución inmediata. Responder con prisa a un conflicto complejo suele agravarlo. El docente mediador reconoce el malestar, lo valida y comunica que el espacio está disponible para profundizar en privado, si es necesario.

Estrategia 3 — El espacio privado como canal de mediación profunda

Muchos conflictos en el aula virtual tienen una dimensión que no puede ni debe resolverse en el foro público. El mensaje privado, la videollamada individual o el correo institucional son canales que permiten abordar la situación con la intimidad y la profundidad que requiere. El docente que invita al estudiante a continuar la conversación en privado comunica que su malestar importa y que la relación pedagógica tiene espacio para el conflicto y para su resolución.

Estrategia 4 — Reencuadre del conflicto como aprendizaje colectivo

En los casos en que el conflicto involucra posiciones opuestas sobre un tema académico o sobre la dinámica del curso, el docente puede utilizar técnicas de reencuadre: presentar el desacuerdo como una oportunidad de aprendizaje colectivo, proponer preguntas que iluminen los puntos de coincidencia detrás de las diferencias y facilitar un espacio de diálogo estructurado donde ambas posiciones sean escuchadas con respeto.

31

6.4 Convivencia colaborativa: más allá de la ausencia de conflicto

La convivencia colaborativa en el aula virtual no es simplemente la ausencia de conflicto: es la construcción activa de un espacio donde la diversidad de voces se reconoce como riqueza, donde el error es bienvenido como parte del aprendizaje y donde cada estudiante siente que pertenece y que su contribución importa.

La buena convivencia no es un resultado espontáneo de colocar personas en un espacio común. Es una construcción pedagógica sostenida que requiere intención, estrategia, sensibilidad y, sobre todo, un docente que entiende que su rol no es administrar el orden: es cultivar la comunidad. (IACC, 2025)

El docente que desarrolla esta comprensión de la convivencia colaborativa transforma profundamente su práctica: deja de gestionar el aula y comienza a cultivarla. Cuida el tono de sus mensajes como cuida el contenido. Celebra las intervenciones que construyen diálogo. Señala con respeto y firmeza cuando una interacción daña el espacio compartido. Y lo hace desde una convicción pedagógica sólida: que aprender a convivir es, en sí mismo, uno de los aprendizajes más valiosos que un curso universitario puede ofrecer.

La virtualidad no elimina el conflicto: lo desplaza a la pantalla. El docente que sabe leer esa pantalla con sensibilidad, que interviene con oportunidad y que construye convivencia con intención pedagógica, convierte el entorno virtual en un espacio genuinamente humano de aprendizaje y encuentro.

SECCIONES FINALES

Conclusiones Generales

Docencia Online en Acción: síntesis de una pedagogía digital humanizante

Este compendio ha recorrido seis capítulos articulados en torno a una convicción central: la efectividad del docente en la virtualidad no es una cuestión tecnológica, sino fundamentalmente pedagógica y humana. A lo largo de estas páginas, hemos examinado con rigor teórico y aplicación práctica las dimensiones que definen al educador online integral: el diseño de experiencias activas, la comunicación asertiva, la construcción de comunidad, la retroalimentación formativa, el fortalecimiento de la autoeficacia estudiantil y la gestión constructiva del conflicto.

El hilo conductor que une estos seis ejes no es un modelo teórico abstracto: es la presencia pedagógica. La capacidad del docente de estar genuinamente presente en el entorno virtual —a través de sus palabras, sus preguntas, sus comentarios, sus silencios interpretativos y sus intervenciones oportunas— es la variable que, por encima de cualquier herramienta o plataforma, determina la calidad del aprendizaje y la cohesión de la comunidad virtual.

Lo que cada capítulo aporta al modelo integrado

El Capítulo 1 establece que el docente virtual es, ante todo, un diseñador de experiencias. Elegir estrategias metodológicas activas —como el cuestionamiento socrático y el ABP integrado con TAC y TEP— no es una opción pedagógica entre otras: es la respuesta necesaria a un estudiantado adulto que aprende mejor cuando conecta el contenido con problemas reales de su contexto profesional. El docente que pregunta con propósito no transmite conocimiento: abre los caminos por los que el estudiante lo construye.

Los Capítulos 2 y 3 revelan que la comunicación en la virtualidad es mucho más que intercambio de información: es construcción de vínculo. La asertividad, la empatía, la inteligencia emocional y la contención como práctica pedagógica son las competencias que permiten al docente convertir un foro de presentación en el primer acto de construcción de comunidad. El

El docente que media un conflicto no lo elimina: transforma la tensión en aprendizaje, y la diferencia en riqueza colectiva.

segundo axioma de Watzlawick resulta aquí fundamental: lo que determina la calidad de una relación pedagógica no es el contenido que se transmite, sino el nivel relacional en que ese contenido se entrega.

Los Capítulos 4 y 5 abordan la dimensión más íntima del aprendizaje: la relación del estudiante consigo mismo. La retroalimentación formativa, cuando está orientada al proceso y entregada con oportunidad, transforma la percepción del error: de señal de fracaso a información de navegación. Y la autoeficacia —esa creencia profunda en la propia capacidad de aprender— no es un rasgo fijo: es una construcción que el docente puede cultivar sistemáticamente mediante preguntas reflexivas, estrategias de mejora continua y el modelado cotidiano de una mentalidad de crecimiento.

El Capítulo 6 cierra el compendio con una dimensión que suele quedar fuera de los manuales de docencia virtual: el conflicto. Lejos de ser una disfunción del aula, el conflicto bien gestionado es una oportunidad formativa de primer orden. El docente mediador que sabe leer la no participación como mensaje, que interviene con inteligencia emocional y que construye convivencia colaborativa como una tarea pedagógica consciente, transforma la tensión en aprendizaje y la diferencia en riqueza colectiva.

El modelo integrado: cinco principios de la docencia online efectiva

La síntesis de los seis capítulos permite formular cinco principios que articulan un modelo integrado de docencia online para el contexto latinoamericano:

- 1. Principio de intencionalidad pedagógica:** cada decisión docente —la elección de una herramienta, la formulación de una pregunta, el tono de un mensaje— debe estar alineada con un propósito formativo claro.
- 2. Principio de presencia relacional:** el docente online está presente no cuando aparece en el foro, sino cuando cada estudiante siente que alguien lo lee, lo espera y confía en su capacidad.
- 3. Principio de retroalimentación formativa:** la evaluación es una conversación sobre el proceso, no un veredicto sobre el resultado. Su mayor poder reside en la oportunidad y en la orientación hacia la mejora.
- 4. Principio de equidad en la diversidad:** el diseño del aula virtual debe reconocer y responder a la diversidad de ritmos, contextos y trayectorias de sus estudiantes, sin que ninguna diferencia se convierta en exclusión.
- 5. Principio de comunidad como construcción:** la convivencia colaborativa no es un resultado espontáneo de colocar personas en un espacio virtual; es una tarea pedagógica que requiere planificación, sensibilidad y compromiso ético sostenido.

Proyecciones e invitación a la práctica reflexiva

Las estrategias descritas en este compendio no agotan el campo de la pedagogía digital: lo iluminan desde la experiencia práctica de un docente que ha ejercido simultáneamente en dos países latinoamericanos, con dos realidades institucionales distintas y con estudiantes de perfiles muy diversos. Esa experiencia bicontextual es, precisamente, la que hace de este libro un aporte situado y no meramente teórico.

El campo de la docencia online continúa evolucionando a una velocidad que la investigación académica apenas logra seguir. La irrupción de la inteligencia artificial generativa en los entornos educativos plantea nuevos desafíos que este compendio solo puede anticipar: ¿cómo mantener la presencia relacional cuando parte del proceso está mediado por agentes artificiales? ¿Cómo retroalimentar con mentalidad de crecimiento en un aula donde el estudiante puede obtener respuestas inmediatas de una IA? ¿Cómo construir comunidad cuando la autonomía tecnológica del estudiante puede convertirse en aislamiento?

Estas preguntas no tienen respuestas definitivas todavía. Pero lo que este compendio sí ofrece es el marco pedagógico desde el cual comenzar a responderlas: con intencionalidad, con presencia relacional, con retroalimentación formativa, con equidad y con la convicción de que el docente —humano, reflexivo, empático y comprometido— seguirá siendo el corazón irremplazable de cualquier experiencia educativa que aspire a ser verdaderamente transformadora.

En el aula virtual, la palabra se convierte en puente: conecta, sostiene, acompaña. El docente que desarrolla estas habilidades comunicativas no solo facilita el aprendizaje, sino que construye vínculos, gestiona emociones y transforma la distancia física en una oportunidad para el crecimiento personal y colectivo. (IACC, 2025)

Una pedagogía digital verdaderamente humanizante no reemplaza la tecnología con nostalgia presencial: la trasciende. Usa cada herramienta, cada foro, cada retroalimentación y cada intervención como lo que son: actos humanos de encuentro, cuidado y aprendizaje compartido.

SECCIONES FINALES

Epílogo del Autor

Reflexiones desde el camino recorrido

Este libro no habría existido sin un proceso formativo que me exigió ir más allá de la rutina docente cotidiana. El programa de Estrategias para el Desarrollo Integral de la Docencia Online del Instituto Profesional IACC de Chile fue, para mí, mucho más que una certificación académica: fue una invitación sistemática a detenerme, reflexionar y escribir sobre lo que hago cada día como educador. Y en ese proceso de escritura reflexiva, descubrí que sabía más de lo que creía, y que también tenía mucho más que aprender.

Soy Ingeniero de Sistemas de formación, con un Máster en Educación a Distancia y una especialización en Inteligencia Artificial Generativa que sigo construyendo día a día. Esa combinación de tecnología y pedagogía no siempre fue una fortaleza: durante años, tendí a confiar demasiado en la herramienta y demasiado poco en el vínculo. Aprendí, con el tiempo y con los estudiantes, que ninguna plataforma —por sofisticada que sea— puede reemplazar la calidez de un mensaje oportuno, la claridad de una pregunta bien formulada o la honestidad de una retroalimentación que confía en la capacidad del otro.

Enseño simultáneamente en Venezuela y en Chile. Son dos contextos muy distintos: diferentes realidades socioeconómicas, diferentes culturas institucionales, diferentes niveles de acceso tecnológico, diferentes expectativas estudiantiles. Pero en ambos encuentro la misma necesidad fundamental: estudiantes adultos que quieren ser reconocidos como personas completas —con trayectorias, con dudas, con vida laboral y familiar— y no solo como usuarios de una plataforma de aprendizaje.

Esa experiencia bicontextual es la que da sustento empírico a cada capítulo de este compendio. No escribo desde la teoría pura, sino desde la práctica reflexionada: desde los foros que no despegaron y tuve que animar con paciencia, desde las retroalimentaciones que escribí de madrugada para que llegaran antes de que el estudiante perdiera la motivación, desde los conflictos que aprendí a leer entre líneas en los mensajes del aula virtual.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación me plantea hoy los desafíos más estimulantes de mi carrera docente. No como una amenaza al rol del educador, sino como una oportunidad de redefinir —con más claridad que nunca— qué es lo que solo un ser humano puede ofrecer en el proceso de aprendizaje: presencia relacional auténtica,

retroalimentación situada en el contexto del otro, capacidad de leer la emoción detrás del texto, y la sabiduría de saber cuándo callarse para dejar espacio al pensamiento del estudiante.

Este libro es el segundo que escribo y espero que no sea el último. Lo ofrezco a todos los docentes que, como yo, buscan ser mejores en lo que hacen: no por cumplir indicadores de calidad, sino porque creen —con convicción— que una buena clase, un buen comentario y una buena pregunta pueden cambiar el rumbo de una persona.

Franklin de Jesús Morillo González

Puerto Ordaz / Santiago, 2026

Docente UBA Venezuela · Docente Asociado IACC Chile

SECCIONES FINALES

Referencias Bibliográficas Consolidadas

Fuentes citadas en el compendio — Formato APA 7.ª edición

Las siguientes referencias corresponden al conjunto de fuentes académicas citadas a lo largo de los seis capítulos del compendio, organizadas en orden alfabético según el apellido del primer autor o el nombre de la institución, conforme a las normas de la 7.ª edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Betancourth Zambrano, S., Insuasti Quevedo, K., y Riascos Portilla, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 147–167.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/356>
- Bonilla-Valencia, P. D. C., y de Castro-Daza, D. P. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 195–223.
- Domínguez Figaredo, D. (2013). Tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP): fundamentos y aplicaciones en educación. *Icono 14*, 11(1), 10–28.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: La actitud del éxito*. Sirio.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Santana, D. A., y Navarrete Pita, Y. (2022). Estrategia lúdica para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de preparatoria. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(3), 70–81. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s2308-01322022000300005&lng=pt
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- IACC. (2025). *Estrategias para el desarrollo integral de la docencia online IACC. Lecciones 1–4*. Programa de Formación Continua. Instituto Profesional IACC.

Cada referencia es una conversación diferida con quienes pensaron antes — y desde los hombros de quienes vemos más lejos.

- IACC. (2026). Lección 3: Desarrollo integral para docentes online: métodos para manejar y resolver conflictos de manera constructiva. Estrategias para el Desarrollo Integral de la Docencia Online IACC. Instituto Profesional IACC.
- Kutugata-Estrada, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura*, 8(2), 60–69. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/887/585>
- Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E., y Carvajal Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78–95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
- Montoya Grisales, N. E., Mosquera Bermúdez, S. P., Pérez Martínez, M. C., y Arroyave Giraldo, D. I. (2018). Competencias TIC del docente del siglo XXI en educación superior. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-03.html>
- Moreno Garay, F. O., Ochoa Tataje, F. A., Mutter Cuellar, K. J., y Cachicatari Vargas de Olgado, E. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(4), 202–213. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360015/html/>
- Santos-Moreira, J., García-Mera, M., y De La Cruz Moreno-Arteaga, M. (2022). La comunicación docente en entornos virtuales: implicancias pedagógicas y formativas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 259–271. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691011>
- Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Segura Vera, M. (2021). El docente como mediador: fundamentos, características e importancia en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 66–79. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63922>
- Solís Peralta, F. M., Huerta Patraca, G. A., y Hernández Martínez, C. E. (2023). Comunicación asertiva en ambientes virtuales de aprendizaje. *Transdigital*, 4(8), 1–18. <https://doi.org/10.56162/transdigital288>
- UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. D. (1971). Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas. *Tiempo Contemporáneo*.

SECCIONES FINALES

Sobre el Autor

Franklin de Jesús Morillo González

Franklin de Jesús Morillo González es Ingeniero de Sistemas egresado con distinción académica, con estudios de postgrado en Educación a Distancia (Máster) y una especialización en Inteligencia Artificial Generativa aplicada a contextos educativos y profesionales. Su trayectoria combina de manera singular las ciencias de la computación con la pedagogía digital, en un recorrido que lo ha llevado a desempeñarse como educador universitario en dos países latinoamericanos de manera simultánea.

39

Actualmente ejerce como Docente Universitario en la Universidad Bicentenario de Aragua (UBA) en Venezuela, institución en la que imparte cátedras vinculadas a tecnologías de la información, metodología de la investigación y gestión del conocimiento. Paralelamente, se desempeña como Docente Asociado en el Instituto Profesional de Artes y Ciencias de la Comunicación (IACC) en Chile, donde acompaña procesos formativos de nivel superior en modalidad virtual, con especial énfasis en el desarrollo de competencias digitales y comunicacionales.

Su experiencia bicontextual —enseñando de manera simultánea en Venezuela y Chile— le ha permitido desarrollar una perspectiva especialmente valiosa sobre los desafíos de la docencia online en América Latina: la heterogeneidad del estudiantado adulto, la diversidad de acceso tecnológico, la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y la centralidad del vínculo docente-estudiante como factor determinante del aprendizaje en entornos virtuales.

Sus intereses de investigación se articulan en torno a cuatro ejes: la pedagogía digital aplicada, la comunicación asertiva en entornos virtuales de aprendizaje, el impacto de la inteligencia artificial generativa en los procesos educativos, y las estrategias de retroalimentación formativa orientadas al desarrollo de la autoeficacia y la autorregulación estudiantil. Este compendio es la primera publicación monográfica del autor, y refleja su convicción de que la investigación en educación debe estar permanentemente anclada en la práctica reflexionada.

Franklin Morillo es un educador que cree en el poder transformador de la docencia bien ejercida: con intención, con empatía y con la certeza de que cada estudiante, independientemente de su contexto o punto de partida, tiene la capacidad de aprender, crecer y aportar valor a su comunidad.

Afiliaciones institucionales

Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA) — Venezuela
Instituto Profesional IACC — Chile

Docencia Online en Acción

Estrategias para el Desarrollo Integral del Educador Virtual

© Franklin de Jesús Morillo González · 2026



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

¡Sueña, haz que suceda!