

**Tendencias pedagógicas en  
las prácticas de formación de licenciados  
en Educación Básica modalidad  
a distancia y virtual**



**Tendencias pedagógicas en  
las prácticas de formación de licenciados  
en Educación Básica modalidad  
a distancia y virtual**

**Jaime Andrés Torres Ortiz**



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Tunja  
2016

Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica modalidad a Distancia y Virtual / Torres Ortiz, Jaime Andrés. Tunja: Editorial UPTC, 2016. 188 p.

ISBN 978-958-660-241-9

1. Tendencias. 2. Pedagogía. 3. Modalidad. 4. Virtual.

(Dewey 526.8/21).

Primera edición: 2016

200 ejemplares (papel)

**Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de Licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual**

ISBN 978-958-660-241-9

© Jaime Andrés Torres Ortiz, 2016

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2016

Resultado de proyectos académico investigativos.

Alfonso López Díaz, Rector UPTC

**Comité Editorial**

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, Ph.D.

Enrique Vera López, Ph.D.

Fanor Casierra Posada, Ph.D.

Liliana Fernández Samacá, Ph.D.

Luz Eliana Márquez, Mg.

Jovanny Arles Gómez Castaño, Ph.D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Gloria Smith Avendaño de Barón, Dra.

Editora en Jefe: Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Coordinadora Editorial: Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de estilo: Claudia Amarillo Forero

Ilustración carátula: imagen tomada de internet con fines académicos

Libro financiado por la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor.

Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

**Citación:** Torres, J. (2016). *Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual*. Tunja, Editorial UPTC.

**Editorial UPTC**

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

**Impresión**

Grupo Imprenta y Publicaciones

UPTC - Avenida Central del Norte

Tels.: (0\*8) 740 5626 - Exts. 2366 - 2367 - Fax 2408

imprenta.publicaciones@uptc.edu.co

Tunja - Boyacá - Colombia

## Agradecimientos

A Dios, por su amor, iluminación intelectual y sabiduría para alcanzar un mayor conocimiento de mí mismo.

A mi esposa Carolina, por su amor incondicional y apoyo para cumplir con este proceso.

A mis hijas Ana María y Juanita, por su dulzura y amor, ellas son mi inspiración.

A mis padres y hermanos, por brindarme su apoyo, aliento y ánimo durante toda la tarea doctoral.

Al doctor Julio Enrique Duarte, por su acompañamiento y aportes al desarrollo de este libro.

A las directivas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC y a la Dirección de Investigaciones, por su apoyo en los procesos de divulgación del conocimiento.

A los compañeros y directivas del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por sus valiosos aportes y enseñanzas.



## Contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>9</b>
2. Referente teórico conceptual.....	38
2.1 Educación a distancia y virtual.....	38
2.2 Tendencias pedagógicas y modelos pedagógicos.....	48
2.3 Tendencia pedagógica conductista.....	53
2.4 Tendencia pedagógica de la tecnología educativa.....	56
2.5 Tendencia pedagógica cognitiva.....	59
2.6 Tendencia pedagógica humanista.....	64
2.7 Tendencia pedagogía crítica.....	67
2.8 Tendencia pedagógica constructivista.....	71
2.9 Prácticas pedagógicas y experiencias de formación.....	73
2.10 El concepto formación en las prácticas y las tendencias pedagógicas.....	78
2.11 Formación inicial y complementaria de docentes.....	81
<b>3. Diseño de la investigación.....</b>	<b>85</b>
3.1 Técnicas e instrumentos para dar sentido a la realidad.....	88
3.2 La etnografía en el desarrollo de la experiencia investigativa.....	91
<b>4. Resultados.....</b>	<b>99</b>
4.1 Proceso de codificación abierta.....	101
4.2 Proceso de codificación axial.....	103
4.3 Proceso de codificación selectiva.....	104
4.4 Discusión final.....	106

<b>5. Aportes, limitaciones y líneas abiertas</b> .....	163
5.1 Aportes al conocimiento .....	166
5.2 Limitaciones del trabajo investigativo.....	167
5.3 Líneas abiertas .....	167
<b>Referencias</b> .....	169

### **Figuras**

Figura 1. Recolección y análisis de información.....	92
Figura 2. Esquema categorial. Formación pedagógica híbrida.....	105



## **1. Introducción**

La mirada etnográfica con la cual se desarrolla esta investigación surge como parte de un problema latente en cada una de las transformaciones que se están suscitando en las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica en la educación a distancia y virtual, y el desarrollo y mejoramiento pedagógico de los docentes.

A lo largo de este trabajo investigativo se presentan los referentes teóricos, prácticos y emergentes de la investigación. En el capítulo uno, se analizan los antecedentes de esta investigación, que se caracterizan, en primer lugar, por los reportes previos que muestran los temas más comunes de estudio en torno a las experiencias de formación y las tendencias pedagógicas presentes en la modalidad educativa a distancia y virtual. En segundo lugar, se abordan los conceptos específicos de las tendencias pedagógicas que se generan alrededor del aprendizaje autónomo como principal referente de la modalidad en mención y las competencias de aprendizaje y enseñanza que se exponen allí.

En tercer lugar, se analizan las investigaciones que se refieren a la inclusión y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las prácticas o acciones educativas por parte de los docentes y estudiantes, identificando así, las percepciones, actitudes, experiencias y prácticas cotidianas en el contexto, y la diversidad de esta modalidad.

En cuarto lugar, se exponen las investigaciones que analizan las prácticas de formación alrededor del uso de las TIC en la modalidad a distancia y virtual y su aplicación pedagógica en procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo, basados en el uso del foro virtual. Estas investigaciones hacen énfasis en tendencias pedagógicas constructivistas y cognitivas acompañadas de diseños instruccionales que promueven el aprendizaje colaborativo, la enseñanza estratégica y el conocimiento tecnológico y tecnopedagógico con los aspectos curriculares que fundamentan un programa.

En el capítulo dos, se presentan los referentes teóricos concernientes a los aspectos conceptuales de la educación a distancia y virtual, basados en investigaciones previas desarrolladas en el Doctorado de Ciencias de la educación, aunque antes se analizan los referentes conceptuales por los cuales esta investigación hace parte de la línea de currículo e interculturalidad. En este sentido, y siguiendo a Moraes (2009), toda acción pedagógica se refiere a un principio teórico particular. También se preguntará por las maneras en las cuales una cultura fundamenta el sentido de vida y convivencia con otros, circunstancia que caracteriza la razón de ser del etnógrafo, que es comprender una cultura en inmersión y ahondamiento continuo.

En el contexto general, las tendencias pedagógicas y su sentido cultural se analizan desde una mirada etnográfica a los fines e intenciones que revisten estas tendencias a través de las prácticas de formación, las experiencias escritas y la formación de futuros docentes social y culturalmente sensibles. Este fin, visto desde la línea investigativa de Currículo e Interculturalidad, en la cual se inscribe la presente investigación, se plantea como parte de la lógica del pensamiento racional centrado en la formación de un sujeto consciente de su historia y de su condición social, que trabaje en el diálogo de saberes, la diversidad en el uso y apropiación tecnológica para la enseñanza y el aprendizaje, la inserción en las redes sociales, los intercambios culturales de experiencias que denoten reciprocidad del lenguaje y la complementariedad entre estos sujetos (Zemelman, 2012).

A partir de esta condición histórica, se analizan los hitos más significativos que han determinado el desarrollo de la educación a distancia y virtual en Latinoamérica y Colombia; así mismo, se exponen las tendencias pedagógicas tradicionales y modernas como parte de los modelos pedagógicos que han realizado aportes determinantes a las prácticas de formación. Con estos aspectos expuestos, se significa el rol del etnógrafo como investigador, como agente social que participa activamente con la comunidad, conociendo las percepciones sobre su propia realidad y las condiciones sociales, culturales e históricas que la rodean.

Después, al plantear los referentes teóricos de esta investigación, se aborda el proceso de inserción de la educación virtual en Latinoamérica y Colombia, y se expresa una mirada histórica e intercultural de la educación a distancia. Entre otros referentes, se exponen los planteamientos de García (2001) sobre la creación de esta modalidad como una posibilidad educativa que reunió diversas culturas y sujetos para intercambiar experiencias y saberes, en un contexto a través del cual se aprende a lo largo de la vida, en etapas de formación básica, secundaria y formación superior, con libertad de acceso y bajos costos económicos.

Este aspecto se integra a la experiencia etnográfica de la presente investigación, que busca conocer las realidades compartidas de orden histórico y cultural. En este

sentido, García (2001) analiza la condición social, como parte de las circunstancias de orden político y económico que condujeron al presente de la modernidad, por lo cual el nacimiento y desarrollo de la educación a distancia se estableció como una posibilidad educativa soportada en el uso de medios físicos y no físicos (tecnologías de la información y comunicación –TIC–) en la cobertura, masificación e inclusión educativa.

El uso de estas tecnologías marcó el derrotero fundamental de incluir diversas poblaciones culturales y muchos estudiantes. Sin importar su condición social, cultural ni económica, la posibilidad de educarse a distancia, ya marcaba una gran diferencia ante la metodología clásica de la educación tradicional (García, 2001). Muchas poblaciones desprotegidas, sin educación, tuvieron la posibilidad de acceder a una forma alternativa de aprender y enseñar bajo esta modalidad. Entre estas personas, aquellas que vivían en zonas lejanas a los centros de formación superior, individuos mayores de edad y de la tercera edad.

Comprendiendo la condición cultural de estas personas, se encontraron clases sociales con poco acceso a la educación, con limitaciones físicas, inmigrantes de diversas culturas sin acceso a centros educativos formales, que marcaban las diferencias y brechas de acceso a la educación. Tales condiciones sociales, culturales y económicas caracterizaron una alternativa educativa que permitió el acceso a la educación, integrando comunidades diversas por medio de la orientación de un docente, haciendo pertinente el trabajo etnográfico en lo que corresponde a esta investigación.

Entre los autores que aportan al desarrollo histórico de la educación a distancia, están los estudios realizados por entes latinoamericanos como, la Organización de Estados Iberoamericanos y la UNESCO (2006). Todos estos han publicado informes sobre esta modalidad en Latinoamérica y el Caribe, al igual que en los países iberoamericanos, sobre el desarrollo de la educación a distancia y virtual (Barberá, Romiszowski, Sangrá & Simonson 2006; Rama & Arboleda, 2013; Facundo, 2002; González, 2006).

Las experiencias al caracterizar los procesos educativos en educación a distancia y virtual han suscitado múltiples reflexiones en Latinoamérica, alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, especialmente en la virtualidad, comprendiendo también la misma trayectoria histórica del uso de Internet y su aplicación a las prácticas educativas de orden social y cultural (Castells, 1998).

La trayectoria histórica de estas experiencias educativas ha generado un cúmulo de conocimientos caracterizados por los hitos que determinaron el progreso de

la educación a distancia y virtual; los desarrollos educativos en Latinoamérica y Colombia, fundamentados en las aperturas políticas y económicas y asociados con la inclusión educativa; los avances tecnológicos definidos por la modernización educativa, su cobertura y alcance; y los adelantos pedagógicos que se asocian a la calidad educativa como indicador de eficiencia, de buen nivel formativo y que estén a la altura de las necesidades laborales de las regiones y naciones.

En este acápite de la investigación se abordan las tendencias pedagógicas en la educación a distancia y virtual, y se exponen las propuestas investigativas de orden histórico previamente desarrolladas en Colombia. Al comienzo se analiza la investigación desarrollada por González (2006) en el Doctorado en Ciencias de la Educación y Rudecolombia, sobre el progreso histórico de esta modalidad y los procesos de formación de tutores en educación a distancia, con base en los modelos pedagógicos, su incidencia en el contexto educativo y su evidencia en la práctica.

De igual forma, se tratan las experiencias investigativas de recientes estudios sobre la educación a distancia y virtual, caracterizadas por las estrategias de inclusión poblacional con diversas necesidades educativas y la cobertura regional con alcances en diferentes zonas geográficas y su relación con los procesos de gestión educativa basada en el aprendizaje autónomo.

Continuando con el desarrollo de los referentes teóricos, se indagan las tendencias pedagógicas que a lo largo de su trayectoria histórica configuran las prácticas de formación. Estas tendencias se proponen como parte de un conexo de acciones y prácticas que en el trayecto histórico de la educación se han definido como: la tendencia pedagógica conductista, caracterizada por los modelos clásicos de condicionamiento de estímulos, premio y castigo o, reforzamiento positivo. Las anteriores son abordados a través de la propuesta de Magliaro (2005) en el contexto de la educación a distancia y virtual.

La tendencia pedagógica de la tecnología educativa basada en el conductismo está caracterizada por las herramientas pedagógicas; entre estas, el diseño instruccional como plan de acción centrado en los procesos de aprendizaje que requieren de diversos estímulos para su desarrollo y cumplimiento. En esta tendencia se analizan las propuestas teóricas de Gagné (1985) en Magliaro, Lockee y Kurton (2005), y Coll, Onrubia y Mauri (2008), entre las cuales se resalta el diseño tecnopedagógico o tecnoinstruccional como un instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje.

De igual manera, se aborda la tendencia pedagógica cognitiva, en la cual se analizan los planteamientos propuestos por Seel (2012) y Saettler (2004) sobre

el diseño instruccional y su abordaje desde las estructuras mentales y proceso cognitivos, explicando la capacidad de autorregulación del estudiante para poder orientar el proceso de apropiación del conocimiento. En este contexto conceptual, se aborda a su vez, el conocimiento de los procesos internos del pensamiento en el aprendizaje, entre otros, la capacidad para sistematizar, organizar, almacenar y seleccionar información.

Se presenta, asimismo, la tendencia pedagógica humanista, en donde se exponen los planteamientos de Rogers (2003, citado por Garrison, 2003) y su propuesta sobre el rol docente como facilitador del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. También se analiza la capacidad del estudiante para significar el autodescubrimiento, la autoapropiación, y la necesidad de desarrollar la habilidad para deliberar, decidir y comprender de manera crítica un problema.

La tendencia pedagógica crítica se estudia, igualmente, a través de las propuestas teóricas de Zemelman (2007) y la construcción del sentido histórico del sujeto frente al saber. Y se analiza la propuesta del Quintar (2006) sobre la construcción de saberes en torno a la potenciación de la actitud indagadora del estudiante y su acción dialogante en la relación con otros, que incide en la capacidad crítica y la formación como sujeto histórico.

Se complementa la mirada propia de la pedagogía crítica con la aproximación de la tendencia pedagógica constructivista, a través de la cual se toman en cuenta los planteamientos de Vygotski y sus aportes sobre los procesos psicológicos superiores, en consonancia con lo expuesto por Coll, Mauri y Onrubia (2008) sobre las situaciones de aprendizaje y las interacciones que se construyen allí entre estudiantes y docentes.

Se profundiza en lo anteriormente expuesto a través de las reflexiones teóricas dadas por Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) sobre los procesos de construcción del aprendizaje en el estudiante, el desarrollo autonómico y socioconstructivo, y las actividades conjuntas entre docente y estudiantes como parte de las mediaciones orientadas al logro del aprendizaje.

Se prosigue en este acápite de referentes teóricos con el análisis de las prácticas pedagógicas desde la teoría de Bernstein (2001), quien las plantea a partir de los aspectos sociológicos de la educación. Se hace especial énfasis en las tendencias conservadoras o reproductoras y progresistas o centradas en el aprendiz. Así como sobre los mecanismos de control y regulación de la tecnología y el mercado en los procesos educativos, y su incidencia en las relaciones sociales, grupos, clases sociales y adquisición de competencias.

Con este referente conceptual se analiza el elemento formación como parte de un concepto transversal que posteriormente se vislumbrará en los hallazgos de esta investigación a partir de su incidencia en las prácticas de formación y prácticas pedagógicas. Así mismo, se toman en cuenta los aportes dados por Jaeger (2007) sobre la dinámica humana y cultural que vela por el desarrollo de las cualidades espirituales del ser humano y en continuo ascenso hacia su condición humana (Gadamer, 2001).

De esta manera, la formación como concepto de lo humano se estudia también en el sentido de la formación inicial de docentes en el contexto de la educación superior. En esta parte se exponen los planteamientos de Imberón (2007b), el cual establece las diferencias entre la formación inicial dada por los conocimientos y destrezas que se adquieren durante el proceso formativo y que posteriormente se aplicarán en el contexto profesional.

Se analizan, por ende, las ideas más significativas en la formación docente, caracterizadas por los aspectos actitudinales y morales; así como, la condición problematizadora de la práctica, la situación histórica y social que ubica al docente en contexto, y la continua construcción del sentido de lo humano. De esta forma, la condición misma del docente se resignifica al reconocerse como parte de una dinámica social en la cual no solo es reproductor de conocimiento o transmisor del mismo, sino constructor de sentidos y significados sobre la base de un conocimiento dado, que debe ubicarse en la circunstancia histórica del docente.

En el capítulo tres se presenta el diseño de la investigación. Aquí se evidencia en el plano práctico la etnografía como experiencia comprensiva e interpretativa por parte del investigador, en donde se asume una racionalidad hermenéutica orientada hacia la interpretación y develamiento de las experiencias propias de una comunidad docente y la continua construcción del sentido que esta atribuye a sus prácticas de formación.

Esta comunidad está compuesta por docentes de una Licenciatura en Educación Básica, de los últimos dos años de formación, con experiencia como docentes de la educación a distancia y virtual. Asimismo, se analizan las participaciones de los estudiantes, quienes se encuentran en los dos últimos años de formación. La trayectoria docente está caracterizada, a su vez, sobre el conocimiento de enseñar a través de esta modalidad, y las experiencias sobre prácticas pedagógicas en contextos de instituciones educativas.

La labor etnográfica en esta investigación se apoya en los aportes a la codificación de información propuesta por Strauss y Corbin (2002), sobre la investigación cualitativa fundamentada en la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva

e identificación de la categoría central. Cada una de estas etapas de codificación se desarrolla en un ir y venir continuo entre la teoría y la realidad.

Igualmente, se toman como referencia los planteamientos sobre la profundización en la vida de toda cultura dados por Hammersley y Atkinson (2001) y su propuesta sobre la revisión teórica previa, para poder acercarse al fenómeno de estudio y contribuir a la posterior saturación y construcción categorial. También se trabaja con las ideas de Hine (2004) sobre la etnografía virtual, las cuales permiten estar atentos a los desplazamientos continuos de la práctica investigativa para la recolección de información.

Tanto la etnografía convencional como la etnografía virtual sirvieron como enfoque metodológico para poder comprender las dinámicas propias de los ambientes localizados en las prácticas de formación y los ambientes virtuales de relación, interacción y conexión entre los docentes y estudiantes. Estos desplazamientos continuos hicieron de la experiencia investigativa un recorrido entre la presencialidad física y la presencialidad virtual, en donde el tiempo y el espacio fueron un común denominador en la actividad investigativa.

En el capítulo tres se aborda la hermenéutica (Gadamer, 2007) como racionalidad propia del investigador, a través de la cual se busca comprender las relaciones entre los datos, códigos, percepciones y demás elementos conceptuales que confluyen en categorías emergentes y dan cuenta de aquello que se devela como producto de la realidad. Se aplican, a la vez, instrumentos como las entrevistas en profundidad, videos y registros de las sesiones presenciales y contenidos virtuales de la plataforma Moodle, al igual que los foros de discusión grupal.

La relación investigativa entre el método etnográfico y la hermenéutica propende a generar un acercamiento y profundización en las experiencias y realidades de una comunidad docente, a partir de la cual se configuran unas tendencias pedagógicas en las prácticas de formación. Sobre lo anterior se desarrolla el rol del etnógrafo en los momentos propios de la comprensión del problema, la pregunta de investigación, los antecedentes, los referentes teóricos, el diseño metodológico y los resultados de la presente investigación.

En el capítulo cuatro, sección de resultados, se presentan las categorías emergentes, por medio de un esquema categorial sobre el cual se desarrolla la discusión final de esta investigación. Como parte de este proceso, se analiza el esquema que presenta la categoría central formación pedagógica híbrida, la cual comprende una serie de conceptos que la configuran.



Estos conceptos se refieren, entre otros, al contexto de las experiencias propias del quehacer docente, las prácticas de formación y las prácticas pedagógicas, los modelos pedagógicos híbridos caracterizados por las bases pedagógicas centradas en la enseñanza y el aprendizaje autónomo, y las estrategias de enseñanza del docente y el maestro practicante.

En la sección de discusión, del capítulo cuatro, se presentan los aspectos centrales de la formación como categoría transversal, en la cual se insertan los conceptos mencionados en el párrafo anterior, los cuales inciden en el sentido vocacional que se aplica a la práctica como futuro educador. Estos se enfocan en lo humano, afectivo y cognitivo, y en el actuar ético del maestro como parte de un imperativo o mandato con el cual se identifica.

Al final de la presente investigación se exponen las conclusiones, aportes, limitaciones y líneas abiertas, en donde se destaca la incidencia de los procesos normativos, basados en lineamientos y principios formativos pedagógicos y didácticos. Los aportes, limitaciones y líneas abiertas proponen, entre otras, las relaciones, las interacciones y las construcciones de una condición pedagógica que se mantiene en tensión frente a los modelos tradicionales. Estos inciden, a su vez, en la condición híbrida caracterizada por la combinación de tendencias conductistas, cognitivas y constructivistas del docente en su práctica tanto de formación como pedagógica.

Las limitaciones de la presente investigación plantean, aparte de otras, la necesidad de continuar con los horizontes investigativos comprendiendo las relaciones y dinámicas que se dan entre los espacios de la educación presencial y virtual. Estos espacios son dinámicos en lo virtual y, a su vez, están sujetos a unos contenidos curriculares y unas prácticas de formación que varían en las tendencias pedagógicas sin poder reconocer su identidad y permanencia. Por lo tanto, tal variación y dinámica requiere de un análisis e interpretación continua en los sujetos que poseen una particularidad única dentro de esta dinámica educativa.

Cada sujeto participante posee unas particularidades como persona o ser humano, con el cual se requiere que los diálogos y experiencias sean profundizados y situados en un periodo de tiempo que dé mayores posibilidades de contacto y permanencia. Para este caso se requirieron momentos precisos que situaron los encuentros y diálogos en espacios concretos en lo presencial y lo virtual (aula y plataforma virtual de aprendizaje Moodle).

Para complementar lo anterior, se plantean líneas abiertas que puedan aportar al desarrollo de las prácticas de formación pedagógica, si se profundiza en la comprensión de la dinámica híbrida y los nuevos sentidos que surgen al privilegiar



ciertos modelos de enseñanza y aprendizaje, los cuales pueden estar orientados a la autonomía, la autorrealización personal y profesional, al desarrollo interior de la persona y la madurez crítica y reflexiva en el pensamiento del futuro licenciado en Educación Básica modalidad educativa a distancia y virtual.

Este profesional puede estar caracterizado por el pensamiento crítico y propositivo, en un contexto en el cual la educación como insumo y mercadeo se impone sobre las necesidades educativas que resaltan las cualidades culturales de una comunidad orientada hacia la formación para lo humano, más allá de la pura técnica. A partir de lo anterior, se presentan a continuación los antecedentes de las investigaciones que abordan los procesos de formación y tendencias pedagógicas.

Estos antecedentes se ubican, en primera instancia, en los reportes de investigaciones previas que muestran los temas más comunes de estudio en torno a las experiencias de formación y las tendencias pedagógicas presentes, en la Educación educativa a distancia y virtual. A lo largo de la presentación de estas investigaciones se puede reconocer un contexto diverso, mezclado entre lo presencial y virtual (b-learning) y el espacio del e-learning o en línea. De esta manera, la experiencia etnográfica y experiencial se enriquece, complementa y desarrolla en diversos contextos y espacios educativos.

En segunda instancia, se presentan los conceptos específicos de las tendencias pedagógicas que se suscitan alrededor del aprendizaje autónomo como principal referente de la modalidad a distancia y virtual y las competencias de aprendizaje y enseñanza que se exponen. En tercera instancia, se analizan las investigaciones que refieren a la inclusión y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las prácticas o acciones educativas por parte de los docentes y estudiantes, identificando allí, las percepciones, actitudes, experiencias y prácticas cotidianas en el contexto, y la diversidad de esta modalidad.

Asimismo, como parte de esta tercera instancia, se presentan las investigaciones sobre la formación por competencias en los docentes y estudiantes para el desarrollo de habilidades propias de una práctica pedagógica estratégica, centrada en los resultados obtenidos por medio de la administración de contenidos, de acuerdo con los procesos pedagógicos de la educación a distancia y virtual.

Estas investigaciones se encadenan a tendencias pedagógicas precisas, cuyos alcances están situados en un contexto determinado por el uso de la tecnologías de información y comunicación y la planificación educativa, que muestran las relaciones educativas posibles y las resistencias que se presentan allí por parte de los docentes que hacen uso y apropiación de las tecnologías en el contexto de esta modalidad.

En cuarta instancia, se exponen las investigaciones sobre las prácticas de formación alrededor del uso de las TIC en la modalidad a distancia y virtual y su aplicación pedagógica en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en aspectos culturales y sociales. Estas investigaciones hacen énfasis en tendencias pedagógicas constructivistas y cognitivas acompañadas de diseños instruccionales que promueven el aprendizaje colaborativo, la enseñanza estratégica y el conocimiento tecnológico y tecnopedagógico.

Sobre la base de estos cuatro referentes de acercamiento a los antecedentes, es pertinente evidenciar los vacíos conceptuales y científicos de las siguientes investigaciones en lo concerniente a las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación. Se analizan a continuación los reportes de investigación en tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación.

Autores como Silvio (2009) plantean que las investigaciones sobre educación a distancia y virtual hacen un estudio tangencial de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados o maestros. El contenido que propone este autor comienza con la definición de la educación a distancia como un proceso educativo determinado por el “espacio y el tiempo”, en el cual existe una separación física entre educadores y aprendices, ambos en espacios y tiempos diferentes (sincrónico y asincrónico).

En la educación a distancia, dice Silvio (2009, p. 12), se hace acotación a la mediación del Internet y su uso por parte del docente y el estudiante, haciendo énfasis en la tecnología instruccional. De acuerdo con esto, los temas y áreas de investigación se enfocan hacia las diferencias individuales entre los aprendizajes, características de los aprendices, estrategias instruccionales, aptitudes de los aprendices para la interacción, diseño de mensajes y análisis del currículo.

Según Silvio (2009, p. 13), las tendencias investigativas muestran temas que refieren también a los siguientes dominios:

1. El dominio de diseño: diseño de modelos, uso e implementación de herramientas de software, eficacia de las herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. El dominio de desarrollo: tipos de aprendizajes, aplicación del modelo pedagógico constructivista y la teoría del aprendizaje social (psicosociologismo).
3. El dominio de utilización: políticas y regulaciones que afectan su uso, adopción de innovaciones.

4. El dominio de gestión y evaluación: mejoramiento de la calidad del diseño, la tecnología instruccional y gestión de la calidad (Silvio, 2009, p. 13).

La investigación de Silvio (2009) recoge experiencias diversas que se centran en el diseño, desarrollo y gestión, y muestra la necesidad de ahondar en los aspectos pedagógicos referentes a las diferencias individuales entre los aprendizajes, características de los aprendices, estrategias instruccionales, aptitudes de los aprendices para la interacción, diseño de mensajes y análisis del currículo.

Comprendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia y Virtual como aspectos teóricos que se deben profundizar, se presentan a la vez otras investigaciones sobre los procesos pedagógicos relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación desarrolladas en los procesos de formación de profesores, según Freebody, Reimann y Tiu (2008) y, Subramaniam y Kandasamy (2014, p. 3).

En las anteriores investigaciones se hacen aproximaciones a los procesos pedagógicos basados en aspectos sociocognitivos, la determinación del objeto de aprendizaje por parte del estudiante y las maneras más efectivas de tratar con el conocimiento nuevo en lo referente al diseño instruccional como medio procedimental para la apropiación de un nuevo saber.

Asimismo, se hace un aporte al proceso pedagógico basado en la administración educativa, en el cual se abordan los conceptos propios de la gestión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, no se profundiza en las relaciones pedagógicas que se configuran en las prácticas de formación de profesores o licenciados en los espacios de los aprendizajes compartidos o experiencias prácticas y su integración a los procesos curriculares.

También se presenta la investigación de Mahmood, Saif, Soomro y Chandio (2015), quienes afirman que el conocimiento instruccional en el uso de una herramienta tecnológica permite apropiar experiencias de uso de orden instruccional e instrumental. En esta investigación se analizan aspectos cognitivos referentes a la forma como se utilizan las tecnologías de información y comunicación (TIC), entre los cuales están las actividades de seguimiento del desarrollo y evaluación del aprendizaje adquirido.

La percepción de los docentes sobre este aspecto determina que el uso de las TIC está centrado en el diseño, planeación y organización de una actividad instruccional, frente a su incidencia en los procesos de aprendizaje de manera crítica. Esta investigación aporta a los procesos de inclusión de las TIC en las prácticas de formación en modalidad a distancia; sin embargo, no aborda las

tendencias pedagógicas presentes allí, como aspecto que determine las prácticas de formación. Por el contrario, se ubica en un referente operacional que determina el modo instrumental de pensar de los docentes.

Una de las tendencias pedagógicas más comunes por desarrollarse en las investigaciones analizadas en el contexto de educación a distancia y virtual se refiere al cognitivismo, que se plantea como un aspecto central en la mediación pedagógica que propende al buen juicio del estudiante, la responsabilidad que este asume en su proceso de aprendizaje autorregulado, y el compromiso que le compete a su docente al enseñar contenidos ya dados, y requerir productos o resultados predefinidos. De esta forma, se exponen a continuación las investigaciones en conceptos específicos de las tendencias pedagógicas y el aprendizaje autónomo.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por González (2004), se afirma que es importante la formación basada en la autonomía, como referente pedagógico para que el estudiante pueda orientar su propio proceso de aprendizaje, aplicarlo en contexto y demostrar los conocimientos adquiridos a través de las prácticas de formación. Según González (2004), esta característica se integra a los modelos pedagógicos, y según su experiencia investigativa en el campo educativo religioso, se hace especial énfasis en los modelos que se presentan en diferentes universidades de carácter religioso, en donde las particularidades de estos radican en un pensamiento crítico, creativo y valorativo, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus intereses y necesidades y el diálogo continuo entre la fe y la cultura.

No obstante, la autonomía como un factor de responsabilidad y compromiso con el propio aprendizaje, reafirma los procesos cognitivos y de orden constructivista, en cuanto a la capacidad para obrar de manera autónoma, para decidir el propio proceso, el aprendizaje basado en la propia experiencia, y la reflexión e interpretación continua del conocimiento, a través de lo cual prevalece la condición interior del ser humano, su crecimiento y desarrollo.

Los aspectos anteriormente citados se ubican entre las prácticas de formación que están caracterizadas por el ejercicio de diversos modelos pedagógicos, entre estos, el cognitivismo y constructivismo, este último como una condición sociocultural basada en la fe social y religiosa, determinando con ello unas prácticas de formación que identifican a instituciones educativas religiosas que ofrecen programas de educación a distancia y virtual.

Los aportes dados por González (2004) se orientan hacia las prácticas de formación y tendencias pedagógicas, por medio de una exposición y análisis histórico educativo de modelos pedagógicos y teorías institucionales plasmadas en documentos formales. No obstante, estos no permiten evidenciar en la experiencia práctica su

real desempeño o desarrollo. Es decir, no dan cuenta de la práctica cotidiana, si son o no reproducidos o si identifican las prácticas de formación de los docentes.

Frente a esta condición, se presenta la investigación de Estéfano y Martín (2010) sobre la problemática del “copie y pegue” en las actividades de aprendizaje del estudiante en la modalidad educativa a distancia y virtual. Esta condición se contrapone a la necesidad de formar un estudiante autónomo y responsable, capaz de regular su propio aprendizaje e identificar sus logros de manera libre y espontánea.

Estéfano y Martín (2010) hacen un aporte al alertar sobre el riesgo que existe en el copiar y pegar información, sin aplicar en esta una mirada reflexiva, crítica e interpretativa, en donde el mismo estudiante pueda valorar sus propios intereses y expectativas por aprender, suponiendo que el uso de la sola tecnología potencia los procesos pedagógicos.

El vacío presente en esta investigación observa la poca profundidad de las tendencias pedagógicas que marcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando una brecha en las relaciones entre las tendencias más comunes en la realidad y práctica de formación que atienden a un problema latente como copiar y pegar información en los trabajos o tareas asignadas por un tutor. Con base en esta investigación planteada se analizan a continuación las investigaciones sobre los procesos de inclusión y uso de las TIC en las prácticas de formación.

Como un aporte a este aspecto se presenta la investigación desarrollada por De Pablos (2010), en la cual se estudian las experiencias de apropiación y uso por parte del docente de las diversas tecnologías de información y comunicación (TIC) para sus prácticas de formación. Este autor refiere que el proceso de inclusión de las mismas tecnologías en el contexto de la educación superior es aún limitado, al no posibilitar el aprendizaje abierto en la hipertextualidad del Internet.

Por el contrario, es cerrado y centrado en el conocimiento que posee el docente y las competencias que debe desarrollar el estudiante. En este sentido, el entramado de posibilidades educativas no solo se ubica en la presencialidad, sino en la virtualidad total, en la cual los procesos de transformación educativa están dados por las expectativas de los docentes al incluir la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

El aporte que hace De Pablos (2010) consiste en la interpretación y análisis de las competencias digitales y tecnológicas que debe desarrollar el estudiante para su autonomía en el contexto europeo de la educación actual, no obstante se dejan de lado los aspectos sociales y culturales propios de las prácticas de formación que deben hacer parte de la formación de maestros en un contexto de sociedad digital.

Según De Pablos (2010), las sociedades digitales se enfocan en las competencias como una habilidad situada en contexto, manteniendo con ello la noción clásica de la instrumentalidad, el dominio conceptual, la experticia, creatividad, conocimiento de la red, apropiación de la cultura educativa digital, y la mezcla de lo presencial con lo virtual en el marco de la cognición social como tendencia única.

Con base en lo anterior, se presenta el aporte investigativo desarrollado por Coll, Mauri y Onrubia (citados por Coll & Monereo, 2008, p. 74) sobre experiencias de inclusión educativa digital en las prácticas de formación a través del seguimiento y evaluación en distintos países, que muestran en las dos últimas décadas adelantos producidos en lo referente a la inclusión de las TIC en los diferentes niveles de la educación formal y escolar. En el caso de España y de los países latinoamericanos, mencionan estos autores que la penetración de las TIC en los centros educativos y en las aulas es aún limitada. Esta depende de las finalidades de su uso y las características de los contextos culturales educativos.

En el desarrollo de este estudio se resalta el aporte de las TIC a los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo económico, cultural y social de la educación y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos que, a su vez, cumplen con la inclusión y democratización en el acceso a las TIC.

Sobre estos procesos de inclusión y democratización se aborda la investigación de Toledo, Díaz y Andrada (2014), en la cual se muestran procesos positivos de inclusión, no obstante, en tensión continua con el poco apoyo pedagógico para su comprensión y el variable aporte administrativo y tecnológico; especialmente en los procesos de seguimiento del avance en el aprendizaje y el asesoramiento en los proceso de evaluación del mismo.

Las investigaciones anteriormente expuestas muestran la necesidad de profundizar en las relaciones pedagógicas entre las tendencias predominantes y las prácticas de formación, pues los análisis que allí se hacen refieren a la integración y relación que se debe lograr entre lo curricular, lo tecnológico y de cobertura y masificación social, dejando de lado las dinámicas pedagógicas que surgen en las prácticas de formación, cuando se trata de generar interacciones y relaciones entre docentes y estudiantes que incidan en su desarrollo como educadores. A partir de lo anterior, se presentan las investigaciones que abordan el uso, la apropiación e inclusión de las TIC en tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación.

Continuando con las investigaciones se presenta el trabajo desarrollado por De Siqueira, Gimeno, Rego y Amorim (2010), en el cual se anota que las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación se orientan hacia el uso de las TIC en modalidad a distancia y virtual y se centran en la creación de material

digital para la enseñanza, especialmente con la construcción de objetos virtuales de aprendizaje (OVA).

En esta investigación se analizan los dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior, proponiendo el uso alterno del vídeo en el aula como parte del proceso de apropiación y uso de estas tecnologías por parte de los docentes, y la potenciación de las interacciones entre estos y los estudiantes.

En la investigación desarrollada por De Siqueira et al. (2010), las tendencias pedagógicas que se configuran allí se relacionan con la pedagogía como una experiencia formativa basada en la habilidad para el diseño de ayudas tecnológicas y su fortalecimiento como competencia, construida desde las experiencias previas del docente y su capacidad para saber diferenciar, decidir, interpretar y comparar los beneficios educativos de estas en la enseñanza de un contenido.

Esta investigación desarrollada por De Siqueira et al. (2010) destaca la necesidad de generar propuestas de capacitación y alfabetización, que desarrollen una capacidad crítica en los docentes, orientada a la discriminación y diferenciación para la implementación de estrategias y acciones pedagógicas en la modalidad a distancia y virtual, que se apoyen en tecnologías de información y comunicación para el enriquecimiento de las prácticas de formación.

Estas prácticas se orientan hacia el desarrollo de la autonomía, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad para reflexionar el mundo y asumir una actitud activa en la construcción de una red de conocimientos. Aunque esta investigación aborda estos referentes propios de las tendencias humanistas y constructivistas, no ahonda en la forma como se articulan estos referentes, el diseño tecnológico de herramientas pedagógicas y las tendencias pedagógicas que lo fundamentan, de tal forma que se puedan hacer evidentes y explícitos en las prácticas de formación.

Sobre la base del desarrollo de competencias en las prácticas formación de docentes, se presentan las investigaciones desarrolladas por Domínguez, Levi, Medina y Ramos (2014), Mette y Nygren (2010), Kim, Ryu, Katuk, Wang y Choi (2014), las cuales reafirman la necesidad de poder desarrollar las capacidades o competencias en el docente, entre otras, asociadas a la capacidad para comunicar, planificar metodológicamente las actividades.

La investigación anteriormente anotada deja de lado la competencia denominada capacidad intercultural, comprendida como la habilidad para atender a las diferentes necesidades de los estudiantes, su diversidad cultural y la transformación de la práctica docente en contextos educativos culturalmente disímiles.



Esta investigación se enfoca en reconocer las competencias como habilidades para desarrollar en los docentes formadores, sin embargo, hace un planteamiento general de estas competencias. Por lo tanto, no profundiza en las experiencias de formación que reflejen tendencias pedagógicas interculturales o dialógicas, como se proponen hoy en día frente a las prácticas de formación que propenden a una educación abierta en contextos de la educación a distancia y virtual.

Con respecto a este aspecto de la formación docente por competencias en esta modalidad educativa, se mencionan los aportes que hace González (2006) desde la investigación, en donde se destaca la necesidad de formar tutores que propendan al desarrollo de competencias en sus estudiantes para la posterior inserción en un mundo laboral del profesional, en el cual se necesita fortalecer el capital humano, enfocándose en lo cognitivo, afectivo y académico (González, 2006).

Al potenciar los procesos educativos desde la formación por competencias, no solo en el docente sino en el estudiante, se tiende a pedagogías y prácticas centradas en la libertad y desarrollo del individuo a través de sus propios intereses de aprendizaje (González, 2006; Nascimbeni & Kugemann, 2014).

Desde esta perspectiva, la formación por competencias como tendencia pedagógica y su relación con otras tendencias como el cognitivismo y las pedagogías críticas, son abordadas por la investigación de Duart y Sangrá (2005), Coll y Monereo (2008), Monereo, Badia y Domenech (2005), en las cuales se examinan los procesos pedagógicos en la educación virtual y presencial, ubicando la enseñanza y el aprendizaje como parte de un proceso de formación integral.

Lo anterior, en un proceso de cambio o desplazamiento del b-learning o aprendizaje mezclado, hacia el e-learning o aprendizaje en red, que requiere de disposiciones psicológicas y cognitivas basadas en las competencias básicas para la acción docente y el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje se propone como parte de una competencia generada entre grupos de trabajo que por lo común están mediados por herramientas infocomunicacionales.

En esta investigación, las tendencias pedagógicas demuestran una transformación de la práctica hacia esquemas de representación de las acciones o modelos pedagógicos soportados fundamentalmente por la mediación tecnológica y el control del proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación en la relación docente y estudiante (Stephenson & Sangrá, 2008). Este tratamiento integra lo cognitivo, con lo constructivista y conductual.

Dada la combinación anterior, las condiciones actuales de la calidad educativa en la modalidad educativa a distancia y virtual tienden a ser una instruccionalidad



planificada y mediada por diversas herramientas tecnológicas que reduce el sentido de las prácticas de formación a lo instrumental. Para el caso de esta modalidad, se ve reflejado en la articulación entre los procesos administrativos y de gestión educativa eficiente con las tendencias pedagógicas que refuerzan la planeación educativa y la acción estratégica eficaz.

Esta condición formativa se caracteriza por el desarrollo de competencias en un contexto de prácticas de formación basado en esquemas precisos de la planificación educativa, como lo menciona Silvio (2009), sobre el desarrollo, gestión y evaluación. No obstante, se presenta la investigación de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), en la cual se analizan las resistencias que existen por parte de los docentes y estudiantes de licenciatura en torno al uso e inclusión de las TIC en su práctica de formación. Resistencia evidenciada en otros informes, como lo señala la agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010 (Echeverría, 2010), en la cual se analizan los factores que inciden en la educación al momento de incluir las tecnologías de información y comunicación y las modalidades educativas a distancia en las prácticas de formación.

Según Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) y Echeverría (2010), el docente que enseña a través del uso de las TIC y en modalidad a distancia debe saber relacionar sus conocimientos y experiencias previas, a modo de competencias y habilidades, con el uso de las herramientas pedagógicas de orden tecnológico, para poder así transmitir y reproducir conocimientos en el estudiante y consolidar procesos de aprendizaje de manera efectiva, con base en la tendencia pedagógica de la tecnología educativa.

Entre las experiencias de estos informes y los anteriores autores se demuestra que las tendencias pedagógicas prevalentes son instruccionales y conductistas, evidencian un proceso de apropiación, implementación, adaptación de las prácticas y transformación de los procesos de aprendizaje, uso e implementación de las tecnologías y desarrollo de competencias digitales, en relación con su apropiación pedagógica y didáctica.

Por otra parte, la investigación de Coll, Mauri y Onrubia (citados por Coll & Monereo, 2008) hace especial énfasis en las experiencias pedagógicas de implementación didáctica y procedimental en los contextos de la Educación Básica que potencian el aprendizaje colaborativo. De esta manera, se analiza el acercamiento al uso de las TIC, como medio de una comunicación efectiva para el trabajo en grupo de los estudiantes.

En esta investigación se analizan las relaciones que se construyen en el lenguaje compartido con otros, por medio del cual se utilizan herramientas

infocomunicacionales que potencial tal lenguaje y su dinámica en la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 86) mencionan en su estudio la integración de propuestas pedagógicas que combinan los aspectos tecnológicos con los pedagógicos instruccionales orientados a la planeación, desarrollo de guías y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas de comunicación en el desarrollo de la actividad académica, como es el caso del foro virtual y el chat.

El uso de estas herramientas infocomunicacionales permite generar espacios de discusión en donde los diálogos sostenidos se proyectan en momentos asincrónicos, de desplazamiento continuo en contexto y bajo una observación flotante de estar presente ocasionalmente. El foro virtual en las experiencias de formación se utiliza como herramienta para mediar la enseñanza y el aprendizaje.

En las diferentes investigaciones este medio ha servido de complemento en la descripción, análisis e interpretación de información, reafirmando su uso, como en el caso de la investigación de Subramaniam y Kandasamy (2014, p. 3), en la cual, las discusiones e intercambios de experiencias presentes allí, permiten resolver problemas y apropiar conocimiento, en la medida que sea mediado por un conjunto de estrategias socioconstructivistas centradas en el aprendizaje colaborativo y la resolución conjunta de problemas.

El foro virtual es además una herramienta infocomunicacional que se utiliza en la plataforma (LMS) Moodle –la cual fue creada originalmente bajo los principios socioconstructivistas de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje (Dougiamas & Taylor, 2002)–, que supone un medio a través del cual se desarrollan diálogos compartidos y se potencia el aprendizaje en grupo (Uribarrí, 2002). No obstante, requiere de un acompañamiento continuo y constante por parte de un tutor que modere los diálogos y oriente el curso de los mismos, sin descuidar los objetivos de aprendizaje o temáticas propias del currículo.

La tendencia en el uso de esta herramienta denota la necesidad de procurar la presencia continua de un moderador para evitar que los diálogos o discusiones no se pierdan de su curso o trayecto discursivo para la formación, aspecto que se evidencia en la práctica de formación actual, en la cual la expectativa del docente por incluir el uso de estas herramientas, conlleva un aprendizaje centrado en la enseñanza desde una perspectiva formal y compartimentalizada del currículo que va a ser enseñado (De Pablos, 2010).

Profundizando en esta condición de cómo se articulan los procesos pedagógicos al uso de la tecnología, se aborda la investigación de Coll, Mauri y Onrubia. (2008, p. 86) y Onrubia, Coll, Bustos y Engel (2006, p. 99), quienes desarrollan la noción del

concepto tecnopedagógico, el cual es definido como “la combinación de procesos de planeación pedagógica basados en diseños Instruccionales y tecnológicos que reorientan la condición de la enseñanza y el aprendizaje”.

Las prácticas de formación que se configuran a partir de lo tecnopedagógico dependen de la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, vistas desde el uso y experticia en el dominio tecnológico, y delimitadas por la finalidad del uso que se hace de las mismas, los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar a través de estas y la importancia que se le da a estas herramientas y tecnologías en relación con los contenidos de aprendizaje o el currículo.

Estos autores (Coll, Mauri & Onrubia, 2008) mencionan, a su vez, tres grandes tipos de usos de las TIC para el aprendizaje y las prácticas de formación, como herramienta curricular, como instrumento de aprendizaje o como herramienta afectiva. En paralelo, mencionan Antonenko, Toy y Niederhauser (2004) en su investigación, que el uso de las TIC puede obedecer a un orden pedagógico, psicológico, tecnológico, pragmático o cultural curricular.

Al igual que los antecedentes presentados por Coll, Mauri y Onrubia (2008), estos aportes investigativos demuestran que las prácticas de formación están determinadas por el uso pedagógico, su conocimiento, dominio y aplicación, así como por las relaciones que existen entre las herramientas tecnológicas, las experiencias pedagógicas y los procesos de implementación de las mismas, en los cuales está inmersa la condición psicológica de los docentes y estudiantes.

Este análisis se reafirma a partir de la investigación de Kivunga (2015), quien analiza el uso de las TIC y su incorporación en las prácticas pedagógicas por medio de acciones creativas, que integran experiencias asociadas a las inteligencias múltiples, en especial la mirada kinestésica y su relación con los aspectos cognitivos, afectivos, pedagógicos y culturales.

Las tendencias pedagógicas, a partir de los referentes citados en el párrafo anterior, adquieren una particularidad al estar mediadas por el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Según los autores Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 93), las TIC cumplen una función mediadora de las relaciones entre docentes, contenidos y estudiantes, a modo de conjunto de interacciones que se pueden interpretar como instrumentos que determinan las relaciones entre estudiantes, docentes, tareas y contenidos, y demás actividades de enseñanza y aprendizaje.

Estas características de interactividad se proponen como un modo de explicación y comprensión de las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y contenidos creados en la red, sin ser significativo si prima la presencialidad o la

virtualidad. En la investigación de Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 93) se concluye con tres niveles que refieren a usos que hacen los docentes y estudiantes de las TIC: “diseño tecnológico, diseño tecnopedagógico y prácticas de uso”.

En este sentido, se presenta el reporte desarrollado por Szücs et al. (2014), sobre el uso pedagógico o tecnopedagógico del computador, en las prácticas de formación orientadas hacia el aprendizaje abierto y la potenciación de las habilidades multilingües. Un aspecto que se aborda en esta investigación son las prácticas y políticas educativas del sector social y cultural (innovación, sociedad industrial y pedagogía digital) que han ido transformando los hábitos de uso.

Sobre este informe se hace énfasis en las prácticas de formación docente a través del uso práctico de las tecnologías, que en su mayoría son de difícil acceso por no hacer parte de una capacitación continuada. Esta oportunidad y a la vez resistencia se evidencia en el poco uso de las mismas en la actividad docente y en las pocas expectativas por parte de los estudiantes frente al cómo aprender a través de las mismas.

El reporte de Szücs et al. (2014) muestra una tendencia pedagógica que integra el desarrollo de habilidades y competencias docentes, el desarrollo e innovación de diversos tipos de aprendizaje y la necesidad de promover la creatividad, innovación y desarrollo social en los diferentes contextos educativos sociales europeos. Su limitación como estudio radica en los aspectos socioculturales de orden capitalista, industrial y mercantil, que determinan en una educación cuyas prácticas de formación se evidencian en desarrollar planes, estrategias y acciones que procuren poner en las manos de docentes y estudiantes múltiples herramientas para potenciar sus propios aprendizajes.

El vacío del reporte de Szücs et al. (2014) está en no profundizar en las prácticas que propenden a una construcción de sentido humano en la formación de maestros, su rol como educadores en un contexto con diferencias de acceso e inclusión social y la construcción de sentido que los docentes asignan a sus prácticas en el proceso de inclusión, uso y apropiación tecnológica.

Con base en lo anterior, la comprensión pedagógica que posibilita entender las prácticas de formación y las tendencias presentes allí, se articulan con el conocimiento que se posee en los diversos escenarios de la modalidad a distancia y virtual. Sobre esto, se presenta la investigación de Gür y Karamete (2015), quienes configuran a través de un estudio de modelos pedagógicos y tecnológicos, la integración de diversos aspectos de orden pedagógico (cognitivismo, constructivismo, pedagogía dialogante), tecnológico (software emergente) y de contenidos de aprendizaje (temas, asignaturas, currículo).

La investigación anterior hace énfasis en el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido, el conocimiento del contenido tecnológico, el conocimiento tecnológico y pedagógico, y el conocimiento del contenido pedagógico y tecnológico. Todos estos conocimientos refieren en sí a la propuesta pedagógica de mediación y apropiación del conocimiento, dentro de un contexto digital que se dinamiza en la medida que se privilegia lo pedagógico y tecnológico, con algunos referentes de orden cognitivo y constructivista.

Esta investigación reconoce, además, las posibles relaciones que se construyen entre los conceptos descritos en el párrafo anterior, reduciendo las tendencias pedagógicas a prácticas de formación que mantienen una conexión continua entre la tecnología, los contenidos y la pedagogía. Se observa el vacío pedagógico caracterizado por la integración de los factores propios del contexto de enseñanza y los modelos que se aplican allí, sin ser específicos o determinantes de la práctica.

En cuanto a la construcción de relaciones de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en las tendencias pedagógicas, se propone, a su vez, como parte del estado de la cuestión y comprensión del problema, la investigación de Ferreira (2015) y la investigación de Silva, Foohs, Sato, Do Rocio y Srtauhs (2009), quienes estudian las prácticas de uso y las experiencias docentes con diversas tecnologías educativas, en las que prevalece la necesidad de generar espacios de apropiación cultural y digital, y se examinan las comunidades de aprendizaje que trabajan una práctica pedagógica centrada en la negociación de significados (De Almeida, 2010).

Esta práctica muestra una tendencia caracterizada por proponer procesos de interacción entre una comunidad de docentes donde prevalece, a su vez, la discusión, la distribución y la producción de conocimientos, compartiendo los mismos intereses de aprendizaje y contribuyendo así a sus necesidades y expectativas personales.

En estas investigaciones se hace un aporte a la comprensión de tendencias pedagógicas alternativas, mediadas por las TIC en contextos diversos de aprendizaje. Desde la perspectiva tecnopedagógica, la apropiación de herramientas orientadas a la creación de contenidos y la mediación de diseños instruccionales permiten generar una coherencia didáctica, en la cual los participantes pueden integrar experiencias y potenciar el aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, el rol del docente en el proceso de transmisión e innovación se sustrae al lugar que ocupa en la generación y desarrollo de contenidos, no del conocimiento, sino la exposición explícita de un saber informacional que se refuerza a través de las estrategias cognitivas denominadas de acuerdo con Szücs

et al. (2014, p. 276), como pedagogía digital, emergiendo por ende un conocimiento espontáneo, basado en las ciencias cognitivas.

Al analizar e interpretar las TIC en la tecnopedagogía, se encuentra la investigación realizada por Tuulikki (2015, p. 66), en la cual se presenta el proceso instruccional como un simulador caracterizado por el conjunto de procesos operacionales que presentan modelos adaptativos a contextos. Asimismo, se plantea la investigación desarrollada por Antonenko et al. (2004), en la cual se analiza la mediación de plataformas de aprendizaje como un instrumento operativo que facilita el aprendizaje a través de diseño instruccional o tecnopedagógico.

Los aportes de estas investigaciones se basan en el pragmatismo operacional de la educación tecnológica, dejando de lado la necesidad de indagar sobre los aspectos pedagógicos que determinan diversas tendencias y su incidencia en las prácticas de formación que enfatizan en la condición social y cultural de la tecnología educativa.

Como complemento de la investigación anterior, Zurita y Ryberg (2005) plantean que toda práctica pedagógica se transforma en la virtualidad a partir del uso estratégico e instruccional de las herramientas infocomunicacionales (tecnopedagogía) como mediadoras y facilitadoras del proceso, en el cual la acción docente se sustrae al seguimiento de las actividades de aprendizaje y la interacción entre este mismo y el estudiante en el uso continuo de estas herramientas. De esta investigación se sustraen las siguientes ideas:

1. Un apego muy sesgado a la planificación y seguimiento instruccional de una actividad por parte del docente, en donde el aprendizaje demostró procesos de memorización por aproximación sucesiva hacia la ejemplificación.
2. El seguimiento al proceso de aprendizaje se sustentó en la planificación, el desarrollo, la construcción y la facilitación de información y uso de recursos y herramientas tecnológicas para la realimentación (tecnopedagogía situada). Sin embargo, la tendencia pedagógica que se presenta en las prácticas de formación se determina por un aprendizaje centrado en el docente, con una participación gradual del estudiante, en la medida que se permite que este mismo acceda al conocimiento para promover su propio aprendizaje. A continuación, se presentan las investigaciones de orden cultural y social que analizan las prácticas de formación y sus tendencias pedagógicas.

La experiencia etnográfica de la presente investigación doctoral se desarrolla a lo largo de un conjunto de prácticas centradas en lo cultural y social, permitiendo con ello profundizar en torno a las investigaciones de orden cultural y social

que analizan las prácticas de formación a través de la modalidad a distancia y virtualidad. Por lo anterior, se presenta el trabajo de García y Tejedor (2010) sobre la transformación pedagógica centrada en los procesos de innovación tecnológica y su uso en la modalidad a distancia y virtual, los cuales denotan un proceso de ajuste y adaptación social y cultural continua. Esto implica la facilitación del aprendizaje, la elaboración y uso de material específicamente elaborado para desarrollar las estrategias de enseñanza.

Entre los resultados de esta investigación se destaca el proceso de apropiación del conocimiento tecnológico para ser usado en la enseñanza, con ciertos atenuantes prácticos en su implementación y uso práctico, tales como: el diseño, la coordinación y la participación en actividades de colaboración y comunicación de la comunidad educativa con el uso de las TIC, al igual que las acciones de evaluación del proceso de aprendizaje. Su aporte en este campo deja de lado las experiencias de implementación y uso práctico, en donde las particularidades de la enseñanza cobran relevancia.

Las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados o docentes destacan otras investigaciones, asociadas a los aspectos culturales y curriculares. Se presenta en este sentido la investigación realizada por Fainholc (2015) sobre las condiciones curriculares y culturales y su relación con la equidad educativa en la modalidad a distancia y virtual.

Estas condiciones están caracterizadas además por una visión holística y transdisciplinar, en donde se reconocen las realidades tecnológicas, sociales y culturales que determinan los reduccionismos hegemónicos propios de la técnica instruccional, esta misma sustentada en el desarrollo de producto y construcción de artefactos en el conocimiento.

La anterior investigación hace un aporte al criticar el uso que se hace de las TIC en los procesos educativos de la modalidad a distancia, en donde no se discrimina por diversidad cultural o riquezas sociales. Por el contrario, se hace una crítica al carácter homogeneizante de los procesos educativos sustentados en el uso de artefactos. Asimismo, deja un vacío que es necesario abordar en lo concerniente a las prácticas de formación documentables, a través de las cuales se puedan estudiar aquellas tendencias pedagógicas y las dinámicas presentes allí.

La diversidad cultural y social de las comunidades inmersas en la modalidad a distancia y virtual muestra, en alguna medida, que las tendencias pedagógicas se reorganizan y adaptan alrededor de las experiencias de enseñanza y las situaciones de aprendizaje en el diario quehacer del docente y su vida dentro de una cultura educativa. Esta cultura puede estar o no determinada por la experiencia propia del



diseño de software para crear herramientas y medios tecnológicos educativos o para recibir diseños educativos extranjeros sin mayor soporte pedagógico.

Esto se observa en la investigación de Garba (2014), en donde las prácticas de formación de los docentes de universidades en Nigeria requieren de una adaptación continua que va de la mano con el uso de las TIC y su aplicación efectiva en la diversidad etnocurricular. Esto es, una continua evaluación de las prácticas, orientadas al logro de aprendizajes; pero antes, en las habilidades del docente para transmitir las a sus estudiantes.

Lo anterior se proyecta además en las experiencias de investigación del presente trabajo, en donde lo comunitario, social y curricular determina la formación del educador. En particular, las experiencias y habilidades reconocidas como competencias para la enseñanza con el apoyo continuo de las TIC.

La aproximación integral expuesta en esta investigación muestra el aporte a la comprensión del problema, que para este caso se refiere a la efectividad dada o apoyo continuo por parte de los docentes para el cumplimiento del desarrollo del currículo y su aplicación según las etnias, en consonancia con el desarrollo de habilidades para dominar e implementar una infraestructura tecnológica (Garba, 2014).

Las investigaciones de Garba (2014), Fainholc (2015) y García y Tejedor (2010), reafirman que los docentes ven como algo probable que el uso de las TIC contribuya al mejoramiento de la actividad docente en lo concerniente a la mejora de las actitudes hacia el estudio y socialización, y la mejora de la satisfacción. Se exceptúa la mejora en la motivación de los alumnos, la cual es vista como algo mucho más probable que contribuya al mejoramiento de la actividad docente, aunque no ocurra de manera cotidiana. En la medida que se reconozca la incidencia del uso de las TIC en las prácticas de formación, estas últimas podrán facilitar la identificación de las tendencias allí presentes.

El vacío que presentan las anteriores investigaciones obedece a las particularidades étnicas y culturales que se configuran en el proceso de implementación tecnológica en diferentes contextos sociales y regionales en proceso de desarrollo económico, que anteriormente estaban en condiciones de pobreza y violencia, como en el caso de Nigeria, en donde se realizó una de las anteriores investigaciones.

Adicionalmente, se presenta la investigación desarrollada por Cetz (2015), sobre el uso de las herramientas para desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo, a partir del intercambio cultural de experiencias, las cuales motivan y potencian el interés por aprender de manera compartida, y la posibilidad para desarrollar el pensamiento crítico.



Esta investigación profundiza en los procesos sociales y culturales que inciden en las diversas experiencias de aprendizaje, no obstante, no profundiza en los contextos de formación de maestros como futuros licenciados en Educación Básica, pues su aporte está en reconocer la influencia de los factores culturales en la modalidad a distancia, en una amplia generalidad.

Igualmente, las interpretaciones y reflexiones que se hacen sobre los procesos pedagógicos basados en las relaciones culturales y la tendencia pedagógica constructivista, muestran investigaciones a partir del uso de las herramientas infocomunicacionales en la modalidad a distancia y virtual, evidencian otras experiencias de investigación como la propuesta por Steffl-Mabry, Radlick y Doane (2010) sobre las “voces de los estudiantes” en escuelas superiores y de nivel medio acerca del uso que hacen los docentes de las TIC.

Sin embargo, la percepción de sus docentes sobre el uso de las tecnologías está solo limitado a la actividad instruccional en el salón de clases, su proceso de adopción e implementación hace especial énfasis en la transformación y adaptación de las prácticas, desde los tipos de interacción que se configuran en la modalidad b-learning, así como los procesos pedagógicos de implementación, diseño instruccional, seguimiento al proceso de aprendizaje y procesos de interacción con el desarrollo curricular (Tickle, Muldoon & Tennent 2009; Onrubia, 2005; Farren, 2008).

Recapitulando, las investigaciones presentadas previamente en los antecedentes se orientan hacia la condición del estudiante y docente en la relación de enseñanza y aprendizaje, caracterizada en la modalidad a distancia y virtual como un proceso dinámico determinado por múltiples aspectos educativos y sociales.

Para complementar lo anterior, se proponen estrategias pedagógicas precisas, que denotan diversas tendencias pedagógicas, no todas profundizadas, y atendiendo al proceso de gestión administrativa, pedagógica y educativa que expone una condición propia de la modalidad educativa a distancia y virtual (EAD), la cual refiere inicialmente a la instruccionalidad e instrumentalidad de los procesos pedagógicos.

En la exposición y análisis de estas investigaciones se dan múltiples relaciones de orden educativo, tecnológico y pedagógico, que se construyen entre el contexto de la modalidad, y a partir de los cuales se configuran diferentes dinámicas que no son ajenas a la relación entre tecnología, tecnopedagogía y las características de la modalidad a distancia y virtual. Con lo cual se dan aspectos como el diseño de contenidos, desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje y gestión educativa del seguimiento, evaluación y control del proceso. Estos definen en alguna forma las tendencias y corrientes pedagógicas allí presentes. Aunque estas

se abordan indiscriminadamente, se reafirman las prácticas de formación asociadas al currículo como un contenido para ser enseñado y los métodos de planeación educativa pertinentes para ser aplicados de forma instruccional durante el proceso. De igual forma, entre las investigaciones anteriormente expuestas se atiende de manera precisa a los modelos pedagógicos como referentes de una práctica de formación no del todo definida o identificada, sino a la luz de la manera en que los modelos pueden lograr que esta práctica se perfeccione.

De esta forma, la mirada etnográfica a través de la cual se desarrolla la presente investigación, se conjuga con los antecedentes al ir identificando los sentidos propios de la realidad de los docentes formadores de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual, por cuanto la misma identificación se desarrolla en un ir y venir constante entre realidad y teoría.

Las investigaciones muestran planes, acciones estratégicas, procesos de inclusión, desarrollo de competencias para hacer más eficientes los usos, inclusión social educativa para fortalecer procesos de formación para el trabajo, y análisis de las diversidades culturales para lograr mayor afinidad social educativa en la inclusión. Por lo anterior, se da paso a la justificación que argumenta el porqué es pertinente esta investigación en el contexto de la educación en Colombia.

La justificación que impulsa el desarrollo de la presente investigación en la educación a distancia y virtual parte de la necesidad de seguir pensando en unas pedagogías que sean apropiadas para la dinámica de formación de los licenciados. Es decir, las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación revisten una complejidad formativa, social y tecnológica que debe estudiarse, entre estas, las relaciones que deben mantener las actividades de enseñanza y aprendizaje con el uso instruccional de las tecnologías.

De igual forma, las investigaciones muestran que la educación a distancia y virtual ha ido integrando de manera continua y paulatina las TIC; aspecto por el cual se hace pertinente comprender su incidencia en los procesos pedagógicos y su articulación con las prácticas de formación que hacen uso de estas tecnologías, ya que revisten una particularidad en la formación de licenciados en Educación.

Con base en estos referentes descritos, se hace necesario abordar las líneas de pensamiento de los docentes que definen tendencias pedagógicas y, a su vez, la presencia de estas en las prácticas de formación que fundamentan pedagógicamente la modalidad a distancia y la formación de licenciados en Educación Básica. Con lo cual, la presente investigación sobre tales experiencias profundiza en la necesidad de reconocer los sentidos y las relaciones que se construyen allí, entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes.

En el contexto de la modalidad educativa como opción educativa en auge, hace falta profundizar, a su vez, en las reflexiones que se dan sobre lo instrumental, lo instruccional, los procesos de masificación y las tendencias pedagógicas que se evidencian, en relación con las prácticas de formación. Es decir, la forma como se interpretan estas relaciones, en especial atendiendo a la problemática de no reducir los procesos de formación de licenciados en Educación Básica a simples acciones instrumentales e instruccionales, sesgando la incidencia de estas acciones a la reproducción de conocimiento.

Concretando los aspectos que justifican esta investigación, se hace pertinente evidenciar en la experiencia práctica del docente formador de licenciados, sus líneas de pensamiento o tendencias pedagógicas que refuerzan su práctica de formación en un contexto que se define y dinamiza continuamente por los sentidos que este adquiere entre docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

En el mismo sentido, las investigaciones presentadas aportan poca evidencia de las experiencias y prácticas cotidianas del quehacer pedagógico, de la construcción de sentido de este quehacer, y de los aspectos que lo identifican como parte de una práctica de formación de licenciados en Educación Básica o futuros maestros que se forman a través de educación a distancia y virtual.

La tendencia educativa actual evidencia una problemática que en los posteriores hallazgos de esta investigación emergen como parte de los mismos resultados, y que refieren a la cobertura, la masificación y el alcance indiscriminado de la modalidad educativa. A partir de esta generalidad, se observa una tendencia educativa en desarrollo, de propender a una modalidad educativa de calidad. Sin embargo, esta calidad es cuestionable por la diversidad pedagógica y la tecnología que se usa para tales fines.

Esta secuencialidad pedagógica operativa tiende al uso práctico de tecnologías y estrategias pedagógicas, en donde se observan tendencias pedagógicas como el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo, entre otras. Al comprender que un aspecto de la formación de licenciados o maestros es el desarrollo del pensamiento reflexivo, inquisitivo, indagador y crítico, se hace necesario indagar sobre la condición problémica que atiende al sesgo pedagógico y pragmático.

En el campo de las prácticas de formación se suscita una acción pragmática e instrumentalizada, reducida al uso indiscriminado de guías y diseños instruccionales. Lo anterior se soporta en los antecedentes revisados para la presente investigación y los posteriores hallazgos que se evidencian con las categorías que emergieron de esta.

Estos antecedentes problematizan sobre la tendencia conductista y cognitiva de los diseños instruccionales y guías de aprendizaje apoyadas en rúbricas, las cuales determinan una cultura de la técnica hegemónica, de orden mecánico y adaptativo a realidades ya dadas por parte de modelos pedagógicos propuestos para cada cultura y sociedad en la cual se forman maestros, es decir, ajenas a la propia condición social y cultural de una comunidad o región geográfica. Tales modelos educativos instruccionales son asimilados de manera tácita, sin mayor profundidad ni análisis crítico en sus fines pedagógicos y formativos, sino como una actividad masificante.

La mirada con la cual se asumen estos modelos educativos, hacen de tal potenciación un aprendizaje centrado en el uso y construcción de sentido de la funcionalidad, mas no en la construcción y transformación de la condición del ser humano y su rol en el contexto de la educación mediada por las TIC. En otras palabras, el pragmatismo pedagógico se enfoca en resultados que determinan productos de aprendizaje y deja de lado la valoración de los procesos, sesgando las posibilidades de profundizar en el desarrollo del pensamiento crítico y su aplicación en contexto.

Con base en los antecedentes expuestos en la presente investigación, la configuración del problema remite a la necesidad de identificar, analizar e interpretar cuáles tendencias pedagógicas se configuran en las prácticas de formación a través de las prácticas pedagógicas del docente, lo cual implica la necesidad de conocer, bajo una interpretación hermenéutica, las tendencias pedagógicas que se evidencian en las prácticas de formación del licenciado como un futuro profesional. De acuerdo con los planteamientos presentados en la justificación, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles tendencias pedagógicas se configuran en las prácticas de formación inicial de licenciados en Educación Básica en la modalidad a distancia y virtual?

Las preguntas orientadoras que se enfocan hacia la pregunta son:

¿Qué tendencias pedagógicas se despliegan en los distintos escenarios educativos de formación inicial de docentes en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual?

¿Qué relaciones se dan entre las tendencias pedagógicas planteadas por los docentes y las prácticas de formación inicial de licenciados en la modalidad educativa a distancia y virtual?

El propósito general de la presente investigación es comprender las tendencias pedagógicas que se configuran en las prácticas de formación inicial de licenciados

en Educación Básica en modalidad educativa a distancia y virtual. Y los propósitos de investigación son:

- Identificar las distintas tendencias pedagógicas desplegadas en las prácticas de formación inicial de licenciados en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual.
- Analizar las distintas tendencias pedagógicas identificadas en las prácticas de formación inicial de docentes en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual.
- Interpretar las distintas tendencias pedagógicas que emergen en las prácticas de formación inicial de docentes en modalidad educativa a distancia y virtual.

A continuación se presentan los siguientes temas que serán tratados en esta investigación. Los referentes teóricos, como aspectos conceptuales que surgieron en la actividad interpretativa fundamentada en el ir y venir continuo de la realidad a la teoría y viceversa. Asimismo, se expone el diseño de la investigación, los análisis y la interpretación de los resultados y la discusión final, las limitaciones, y las líneas abiertas. El desarrollo posterior mediante la estructura mencionada permitirá al lector comprender la esencia del paradigma interpretativo a través de una práctica etnográfica que profundiza en las relaciones y sentidos que surgen en una comunidad educativa.

## **2. Referente teórico conceptual**

En el presente capítulo se exponen los referentes conceptuales conexos a este proceso investigativo. Estos referentes se orientan hacia la educación a distancia y virtual, en el contexto del desarrollo histórico y social de esta modalidad, las prácticas de formación y las tendencias pedagógicas en la formación inicial de docente.

### **2.1 Educación a distancia y virtual**

El punto de partida de esta modalidad educativa comienza con los hitos, momentos históricos y de inserción de la educación a distancia en el mundo y en Latinoamérica. A propósito de esta mirada histórica e intercultural, García (2001) plantea que esta modalidad surge inicialmente como posibilidad educativa para incluir diversas culturas y sujetos participantes, capaces de intercambiar experiencias y saberes, en un contexto en el cual se puede aprender a lo largo de la vida en las etapas de formación básica, secundaria y formación superior por medio de las posibilidades de libre acceso y bajos costos económicos.

La educación a distancia y virtual implica aprender a lo largo de la vida, soportado en métodos alternativos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de educación propende a una educación para todos, en diversos lugares y en diferentes momentos; según García (2001), esta modalidad surge de acuerdo con las necesidades de orden social, político y económico que llevaron a que en la modernidad, su nacimiento y desarrollo se viera como la posibilidad de utilizar diversos medios físicos y no físicos (tecnologías informáticas y comunicacionales -TIC-) en la cobertura, masificación e inclusión educativa.

El uso de estas tecnologías marcó el derrotero fundamental de incluir a diversas poblaciones y muchos estudiantes con deseos e intereses de estudiar y alcanzar niveles superiores de educación. Sin importar su condición social, cultural ni económica, la posibilidad de educarse a distancia ya marcaba una gran diferencia ante la metodología clásica de la educación tradicional (García, 2001).

Muchas poblaciones desprotegidas sin educación, tuvieron la posibilidad de acceder a esta alternativa de aprender y enseñar no necesariamente bajo el sistema tradicional de la presencialidad (García, 2001). En el presente, el acceso a la educación en el caso de los países latinoamericanos se integra a los objetivos de educar para una economía basada en el conocimiento, el capital humano y la sociedad de la cualificación en el saber al servicio de todos (García, Ruiz, Quintana, García & García, 2009).

Ante estos derroteros sociales y capitalistas, y la posibilidad de atender a sistemas no tradicionales, los gobiernos han generado estrategias educativas que buscan incluir a personas de zonas alejadas de los centros de formación superior, personas mayores de edad y personas de la tercera edad. Todas ellas, pertenecientes a clases económicamente poco privilegiadas, con ciertas discapacidades físicas, inmigrantes de diversas culturas que no han tenido la posibilidad de ingresar a un centro educativo formal y que, por ende, marcan las diferencias y brechas de acceso a la educación.

Tales condiciones sociales, culturales y económicas han determinado esta modalidad educativa que ha facilitado el acceso a la educación. Su fundamentación intercultural ha posibilitado reconocer en esta modalidad la apertura a la integración y la posibilidad de compartir experiencias con otras comunidades, a partir del apoyo de un docente, tutor o gestor del conocimiento.

Sobre el contexto de estas experiencias aparecen los momentos más significativos de la educación a distancia como alternativa de una educación para todos. García (2001) plantea que a partir de la educación por correspondencia, los medios de comunicación logran un importante desarrollo tecnológico que posibilita dinamizar las experiencias pedagógicas de enseñanza, orientación y apoyo a los procesos de aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos. De esta forma, se llega al uso de las telecomunicaciones y posteriormente a las TIC, en consonancia con las adaptaciones pedagógicas y curriculares que determinan sus usos y aplicaciones.

De igual manera, Arboleda (2013, citado por Rama & Arboleda, 2013) destaca las siguientes variaciones de la modalidad a lo largo de su historia y desarrollo. Estas son, los cursos por correspondencia centrados en material impreso, el uso del computador en los procesos de integración de los recursos y la tecnología, y la educación apoyada en las TIC como procesos de la telemática, hasta llegar a un estado visionario continuo denominado mobile learning.

En esta misma línea, Barberá et al. (2006) hacen un análisis del desarrollo histórico y social de la educación a distancia, en el cual plantean que los referentes que la caracterizan hoy en día corresponden a la condición institucional que la representa

y la respalda para su desarrollo y difusión; en este sentido, no se habla de autoestudio, sino de una educación soportada con calidad, formalidad y tecnología. Así mismo, definen la educación a distancia como la separación que aún existe entre docente y estudiante durante un proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del cual, las instituciones de formación educativa trabajan hoy en día para reducir tal distancia a través del uso de las tecnologías.

Las telecomunicaciones interactivas son planteadas por Barberá et al. (2006) como un aspecto que determina la condición educativa de la distancia. Se caracterizan por desarrollarse de manera sincrónica y asincrónica, es decir, se produce al mismo tiempo o se da en tiempos diferentes y, por ende, no hay un contacto cara a cara (face to face) continuo entre estudiantes y docente. A partir de esto, se propone la interactividad como la relación que se establece en doble dirección entre el estudiante y los contenidos y, así mismo, entre docente y estudiante, y entre estudiantes.

Por lo tanto, lo sincrónico y asincrónico corresponde a lo interactivo, de tal manera que se puede acceder al contenido o a los recursos, en cualquier momento y desde cualquier lugar, según el interés del estudiante. Sin embargo, tal interactividad no puede ser solo a expensas del contenido, por lo cual, se propone una dinamización entre quienes participan de estos procesos.

Barberá et al. (2006) concluyen que la educación a distancia debe mantener hoy en día una conexión continua entre el docente o instructores, los estudiantes y los contenidos, a través de la disposición tecnológica necesaria para poder potenciar el aprendizaje; sin embargo, en los contenidos debe tenerse presente el diseño didáctico y su funcionalidad como recursos para el aprendizaje.

Los recursos didácticos (vídeos, grabaciones de voz o audio, animaciones digitales, presentaciones multimedia) son la base para promover el aprendizaje autónomo y, a su vez, los recursos son contenidos de origen físico o digital; es decir, pueden ser desde una cartilla impresa hasta una creación multimedia que involucra todas las características de un modelo educativo computarizado (MEC). De esta forma, surgen los recursos con materiales que han ido evolucionando con la tecnología y posibilitan reducir brechas referentes a las distancias mencionadas previamente.

Los recursos educativos en la educación a distancia, de acuerdo con los planteamientos de Barberá et al. (2006), se enmarcan en una actividad educativa industrializada, la cual se diferencia de otras, por mostrar una planeación, seguimiento, evaluación y administración continua de contenidos por medio de los cuales se atienden los estándares de calidad necesarios para cumplir con la curricularidad de un programa a modo de producción de conocimientos sistematizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Con lo anterior, Barberá et al. (2006) destacan en la educación a distancia una condición presente o actual y que refiere al uso de las TIC, las telecomunicaciones y los dispositivos electrónicos para su desarrollo y potenciación. Aspecto por el cual se establece que la relación actual entre el modo como esta se da y los recursos utilizados de orden tecnológico son inherentes a la misma.

Sin embargo, se plantea a modo de discusión el origen y diferencia de los términos que definen la modalidad y los cuales son: educación a distancia, educación abierta y a distancia, modalidad educativa a distancia, modalidad educativa a distancia y virtual, educación virtual, b-learning o aprendizaje mezclado (presencialidad y virtualidad), hybrid learning (aprendizaje híbrido), e-learning (aprendizaje en línea).

A partir de lo mencionado y con base en los antecedentes de esta investigación, se puede mencionar que la manera como se configura este tipo de educación está en reconocer las diferencias entre educación a distancia y educación virtual. La educación a distancia en su desarrollo y configuración ha ido integrando a su condición el uso en profundidad de las TIC, de esta manera, la educación virtual implica el uso de la totalidad tecnológica en lo referente a espacios, recursos y procesos administrativos sustentados en el uso de Internet, como espacio representado en las TIC, especialmente, en la creación de recursos digitales que se producen a través de los medios electrónicos computarizados, como lo plantean Toledo et al. (2014), en una experiencia de implementación de un programa de licenciatura a través de la educación a distancia y virtual.

Vale anotar que la educación a distancia, en su contexto tradicional, ha concebido parte de presencialidad en la cual el estudiante asiste a la institución educativa para recibir orientación apoyo y facilitación por parte de un tutor, de las dudas generadas durante su proceso de aprendizaje en interacción con los contenidos curriculares (Rama & Arboleda, 2013).

Las experiencias al respecto se evidencian en los antecedentes de esta investigación y en el ámbito nacional, a través de las diferentes prácticas de formación educativa en instituciones universitarias, como es el caso de la Universidad Javeriana, la UNAD, la Universidad Santo Tomás o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

Históricamente, los contenidos para ser enseñados en la educación a distancia, y las áreas de conocimiento en las cuales se va a formar, establecen un trayecto de formación centrado en el desarrollo de habilidades en áreas laborales para la inclusión social en la cadena productiva.

Sobre este aspecto, García (2001) plantea elementos conceptuales sociales, culturales e interculturales que definen una pauta en los procesos de integración educativa y la transformación de las prácticas de formación que profundizan en los procesos de formación inicial brindados por la educación a distancia, posibilitando el aprendizaje de la lectoescritura, la culminación de ciclos de formación de nivel básico y medio, y el dominio de ciertos saberes para el posterior desempeño laboral.

En paralelo a los análisis históricos y culturales que proponen García (2001) y Barberá et al. (2006), se presentan los planteamientos sociológicos y culturales de Lévy (2007), quien menciona que las TIC han sido un medio que ha transformado la forma de ver la educación, convirtiéndose en un artefacto cultural que tiende puentes comunicacionales, fronteras y límites entre posturas y acuerdos, los cuales persisten en la transmisión de ideas y conceptos compartidos.

Según Levy (2007), la complejidad de la red virtual (Internet) como un tipo de TIC que aporta al desarrollo de la educación a distancia, se ve interculturalmente estructurada en espacios deconstruidos y fragmentados en sus propósitos iniciales y aislados en diferentes momentos para poder definir lo sincrónico y asincrónico conforme la tradición pedagógica lo establece.

La virtualidad, según Levy (2007), se da por lo tanto, como una condición fluida, actual, dinámica y representada continuamente por las experiencias pedagógicas, en este caso, de aprendizaje. De lo interpretado continuamente por el estudiante a través del uso de las TIC, aparece otro concepto, que es la expectativa de formar comunidades de aprendizaje bajo el modelo de inteligencia colectiva, el cual se da como una alternativa de conexión en red con otros, para poder lograr una interacción profunda en términos de compartir experiencias y construir conocimiento.

Tal condición puede consolidar una red pedagógica de experiencias caracterizadas por expresiones sociales que se identifican bajo diversos intereses de formación y aprendizaje, configurando con ello unas prácticas pedagógicas de orden socio-técnico-cultural y que producen artefactos propios de las experiencias educativas de cada cultura. Según Levy (2007) y Levy (2004), la tecnología y en particular las TIC se configuran como una red en la que interactúan las personas con sentidos social y cultural que definen los aspectos propios de su formación, identidad, y expectativas sociales.

La condición socio-técnica-cultural implica, por ende, una interacción que actualmente en el ámbito pedagógico y de las prácticas de formación se caracteriza por el uso discriminado de algún artefacto tecnológico sobre el cual se configuran las particularidades de las prácticas sociales y educativas; en este caso, las referentes a

la modalidad educativa a distancia y virtual que se diferencia sustancialmente entre sí, de las prácticas de formación identificadas en diferentes instituciones.

Ahora bien, expuestos los conceptos históricos sociales y culturales sobre la educación a distancia y su relación con la incidencia de las TIC, se presentan los referentes históricos y sociales por parte de Latinoamérica y Colombia, no ajenos entre sí, con similitudes en su desarrollo e implementación y con unos referentes claros de la definición de estándares de calidad y modelo pedagógico.

En el ámbito colombiano, diversas instituciones educativas se han enfocado en lograr un conjunto de metas orientadas hacia la inclusión y cobertura para la masificación de la educación a distancia apoyada en el uso de las TIC, especialmente el Internet como medio de difusión de programas educativos a distancia en la formación para el trabajo.

Como parte del sentido de la formación para el trabajo, a través de la educación a distancia en Latinoamérica y Colombia se presentan las iniciativas orientadas hacia el dominio en el uso y aplicación del computador y las estrategias de la cobertura digital para el acceso y la fácil conectividad (Facundo, 2002), procurando con ello, el logro de las habilidades y competencias necesarias para poder desempeñarse en contexto. Esto es, la formación a través de una modalidad que reafirma la búsqueda de la integración cultural y el crecimiento económico.

Asimismo, se destaca en Colombia la necesidad de construir un sentido educativo, pedagógico y formativo, en torno a la modalidad a distancia y virtual, y las propuestas pedagógicas de un tipo de formación de orden integral (espiritual, social, emocional, físico, intelectual), y su pleno desarrollo a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), especialmente en el contexto de la formación docente (González, 2006).

Frente a lo anteriormente anotado, sigue existiendo en Latinoamérica y Colombia la discusión para corroborar la condición de la educación a distancia como un sistema de calidad, en consonancia con las bases formativas con sentido educativo que denoten una pedagogía humanista y crítica que propenda a la libertad del individuo, asimilando en gran medida los principios de la formación integral mencionados con anterioridad.

Esta dinámica de existencia entre la razón instrumental de la educación industrializada para el trabajo frente a la formación de lo humano como ser reflexivo, crítico y propositivo e innovador, se debate entre el dilema de las tendencias de universalización de las ideologías y la inequidad existente en la cobertura de las políticas sociales, económicas y educativas para la diversidad, en donde la brecha

tecnológica se ubica en tiempos de la economía del conocimiento y la sociedad del conocimiento (Unesco, 2006; Echeverría, 2010; García et al., 2009).

En este mismo sentido, se observa la tendencia a seguir caracterizando los procesos educativos y pedagógicos en el esquema del cumplimiento de los estándares de calidad, especialmente a nivel de Latinoamérica, en lo concerniente a la educación a distancia y virtual (Rama & Domínguez, 2011).

Estos estándares buscan proveer al sistema de educación de un conjunto de normas y lineamientos caracterizados por la infraestructura tecnológica más adecuada, los procesos de creación, innovación y gestión de recursos educativos, y la gestión pedagógica administrativa más apropiada para fortalecer los procesos de planeación, control, seguimiento y evaluación del cumplimiento de los fines educativos y la racionalización de recursos económicos. En este sentido, se da mayor prevalencia a los aspectos mencionados anteriormente y luego a los conceptos de orden epistemológico, pedagógico y didáctico.

En los informes latinoamericanos y en especial en Colombia, sobre el desarrollo de la educación virtual (Facundo, 2002), se hace énfasis en los procesos de cobertura, masificación y calidad educativa. Las experiencias por caracterizar los procesos educativos en educación a distancia y virtual han suscitado múltiples reflexiones en Latinoamérica, principalmente, se busca comprender la misma la trayectoria histórica del uso del Internet y su aplicación a las prácticas de formación.

En los estudios y análisis que realizan Lupión y Rama (2010) sobre la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, destacan que las bases de desarrollo de esta modalidad están dadas por la expansión de la matrícula, el aumento de proveedores locales institucionales y tecnológicos, el incremento de la regulación, normatividad y lineamientos estatales o públicos.

La diferenciación educativa (modos y medios) existe entre las instituciones que ofrecen esta modalidad, el mercado educativo y su proceso de mercantilización, la internacionalización, el capitalismo académico y la virtualización de los procesos de administración de contenidos (Moreira, 2005; Fernández, Rodríguez, & Rodríguez, 2010). Los anteriores aspectos se dan en el contexto de las experiencias educativas de países latinoamericanos como Panamá, Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, México, Uruguay y Colombia.

De acuerdo con Lupión y Rama (2010), estos referentes determinan ante todo las tendencias pedagógicas y su orientación de orden mercantilista e industrial, que marca los sentidos configurados alrededor de los modelos pedagógicos que propenden a una formación por competencias y el desarrollo de habilidades a

desarrollar para el trabajo. En principio, diferencian la educación a distancia como un modo alternativo de ofrecer educación, y por lo tanto, esta se afianza en el modelo educativo del multimodalismo o en la modalidad combinada, bien sea presencia y virtual o solo virtual.

Por lo anterior, los autores Lupión y Rama (2010) mencionan que los modelos educativos y tendencias determinan modalidades educativas híbridas que combinan lo presencial con lo no presencial o lo virtual y a distancia, y se apoyan en plataformas de código abierto como Moodle, de libre uso y acceso.

Estas plataformas se afirman en materiales instruccionales y didácticos planos, que solo se pueden desarrollar y consultar en el plano virtual. Con lo cual, la participación de los estudiantes y docentes con este apoyo tecnológico se consolida de manera instruccional y centrada en objetivos de aprendizaje para mejorar la práctica educativa y el desarrollo tecnológico (Onrubia et al., 2006).

La plataforma virtual de gestión del aprendizaje Moodle (Learning Management Systems), en su creación inicial, fue desarrollada por el investigador australiano Martin Dougiamas (Dougiamas & Taylor, 2002), como herramienta tecnológica educativa para crear cursos en línea, cuyos contenidos permitieran primordialmente seguir un proceso académico para que el estudiante de manera autónoma o mediada por el tutor, pudiera desarrollar su proceso de aprendizaje de acuerdo con unos objetivos de aprendizaje y unas metas evaluables del conocimiento adquirido; se complementa además del uso de la herramienta del foro virtual como instrumento infocomunicacional para generar espacios de discusión y socialización entre estudiantes y docentes.

Los modelos pedagógicos que se aplican a las experiencias de uso y desarrollo de las prácticas de formación a través de la plataforma virtual Moodle se pueden analizar, según Lupión y Rama (2010), como un aprendizaje en línea de manera constructivista y soportado en el autoaprendizaje. Destacan estos autores que sobre la base de un modelo pedagógico que reviste una complejidad, se configuran tendencias precisas, pero poco claras en su aplicación, que se combinan con otros modelos y se reducen al aprendizaje autónomo como principio general.

Antes que de modelos pedagógicos integrales, se habla de enfoques y, por ende, de tendencias pedagógicas hacia donde se dirigen las líneas de pensamiento de docentes, instituciones y entes educativos que normatizan y plantean lineamientos pedagógicos. Estos referentes reafirman la complejidad de las tendencias, experiencias y realidades en el contexto de la educación a distancia, en las cuales se vislumbra, de acuerdo con Torres y Castillo (2010, citados por Lupión & Rama, 2010), la configuración de redes humanas en la construcción de conocimiento.

Lo anterior reafirma la condición de alternativa educativa abierta y disponible para las poblaciones y grupos humanos que no cuentan con las oportunidades económicas y sociales para poder estudiar. Por lo cual, el ideal de red humana se articula con los procesos de administración del conocimiento y la interacción continua entre los participantes de un proceso educativo, en particular con el uso de las herramientas infocomunicacionales como el foro virtual y el uso del correo electrónico. Estas experiencias pedagógicas son comunes a todos los países de Latinoamérica.

En el caso de Colombia, específicamente en las tendencias de la educación a distancia, los ideales pedagógicos y las prácticas de formación se analizan de manera mucho más precisa en esta modalidad, este es el caso de las investigaciones y aportes teóricos doctorales realizados por González (2006, p. 21) sobre la formación de tutores en educación a distancia, quien a través de un análisis histórico aborda los modelos pedagógicos en la educación a distancia y virtual e identifica al docente como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este docente fue definido por el Ministerio de Educación Nacional como gestor de un proceso que no puede recaer todo el tiempo en el estudiante, debe ser bidireccional y en una labor denominada acompañamiento continuo, para el apoyo y asesoría en la toma de decisiones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la función del tutor se dinamiza a medida que el estudiante se hace más autónomo. Esta característica pedagógica incide en todos los procesos al paso que se reafirman las prácticas de formación centrada en el contenido o conocimiento y su funcionalidad instruccional dada a través de las guías de aprendizaje.

En la educación a distancia, de acuerdo con los planteamientos teóricos de González (2006, p. 125), el tutor o docente propicia espacios de comunicación, favorece el debate, el disenso y la discusión. Entendiendo que el uso de las tecnologías de información y comunicación en el siglo XXI han sido una realidad y necesidad para diversificar las acciones educativas, el rol del docente está en apoyarse por estas tecnologías para convertirse en un proceso de acompañamiento continuo que fortalezca las bases del capital humano.

Según González (2006, p. 126), la función y formación del tutor se refiere también a un conjunto de aspectos que pueden interpretarse y enmarcarse en la visión instruccional del desempeño demostrable, evidenciable, o bien basado en la condición de recursos con capacidades para generar cambios eficaces. Los aspectos mencionados por ella son de orden académico o centrados en el aprendizaje, de orden profesional o centrados en la potenciación de competencias, de orden personal o centrados en la toma de decisiones y metodologías de estudio.

Estos aspectos se identifican en la actualidad como un conjunto de acciones centradas en la integración de la práctica de formación con los procesos de aprendizaje en el nivel cognitivo, emocional, motivacional y aplicado en la práctica. Lo anterior se enfoca hacia la necesidad de conceptualizar la formación como un modo particular de encausar su trayecto a través de educación a distancia y virtual.

En esta misma línea, el aspecto principal, menciona González (2006, p. 142), de la educación a distancia, es la formación de hombres y mujeres dentro del concepto histórico de la incidencia de las telecomunicaciones en las realidades y necesidades educativas concretas, referentes a la inclusión de poblaciones desprovistas de oportunidades de educación complementaria para su cualificación.

Esta afirmación de González (2006) se relaciona con la mirada de la inclusión como pedagogía diversa, centrada en el sujeto, autónoma, personalizada y complementaria. A medida que los procesos educativos se acompañan de las TIC, estos mismos deberían ser más abiertos a la inclusión en términos del aprendizaje basado en experiencias y la transformación continua de los modelos pedagógicos.

No obstante, y de acuerdo con lo planteado por González (2006), la realidad presentada desde esta perspectiva denota una condición basada en la actividad instrumental como evidencia de calidad de la educación a distancia y virtual, en donde el conocimiento es producto de aprendizaje y su apropiación es evidenciada para surtir los efectos de la eficiencia educativa administrativa, obedeciendo a unos estándares que deben cumplirse en el marco de los lineamientos prescritos para el programa académico en la etapa práctica.

González (2006, p. 144) hace un análisis más detallado, en donde se pueden evidenciar las tendencias presentes en la formación del tutor, sus prácticas y los procesos de aprendizaje, como un conjunto de acciones que se organizan en lo psicológico, emocional y afectivo del estudiante al momento de aprender. Estas se identifican como: autonomía, acompañamiento continuo por parte del tutor, satisfacción de necesidades de aprendizaje y desarrollo de los intereses de aprender temas o contenidos novedosos para su formación personal y profesional.

Con lo anterior, la educación a distancia y virtual denota transformaciones y cambios históricos centrados en la integración de procesos, métodos y modelos educativos y pedagógicos que involucran la cobertura, masificación, inclusión y calidad. Los procesos educativos en educación a distancia han demostrado que su desarrollo en el ámbito mundial, en Latinoamérica y Colombia, se conjuga de las potencialidades tecnológicas.



La infraestructura, la administración y la gestión educativa en la educación a distancia y virtual es el punto de partida para la comprensión de las tendencias y prácticas de formación; por lo tanto, los aspectos pedagógicos que dan cuenta del desarrollo de la educación a distancia y virtual son un complemento de aquello mencionado anteriormente y, por ende, se desglosan de los procesos que potencian la calidad educativa en la modalidad.

De esta forma, el concepto tendencia hace parte de los aspectos históricos, culturales y sociales que comprenden la educación a distancia. A lo largo de los años, estos mismos aspectos han determinado las prácticas de formación, en particular, el dinamismo de las mediaciones tecnológicas y los procesos de interacción entre docentes y estudiantes, y entre estos mismos y los contenidos curriculares. Por lo cual, se reafirma la revisión realizada hasta el momento de los antecedentes y los referentes teóricos de la educación a distancia expuesta hasta ahora.

## **2.2 Tendencias pedagógicas y modelos pedagógicos**

El concepto de tendencia pedagógica surge a raíz de las diversas percepciones, interpretaciones y orientaciones que se construyen sobre los diferentes modelos pedagógicos en el contexto de la educación a distancia y virtual, e interpretados a través de la experiencias etnográfica y hermenéutica. Emerge, por lo tanto, como parte de líneas de pensamiento, inclinaciones y orientaciones, que se enfocan y evidencian en los procesos de formación y prácticas pedagógicas, presentes en los contenidos de diversos programas educativos desarrollados a través de esta modalidad y en las comunidades de docentes formadores. Alrededor de lo cual se generan procesos de reflexión continua sobre la propia práctica y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en continua innovación, desarrollo e investigación. Estas reflexiones previas se sustentan en los aportes teóricos desarrollados por González (2006), García et al. (2009) y Alvarado y Calderón (2013), citados por Rama y Arboleda (2013).

Los autores mencionados hacen un análisis de las tendencias en la educación a distancia y las tendencias pedagógicas inmersas en esta modalidad, la prospectiva, el desarrollo y la orientación de la modalidad a distancia y virtual, y el rol del docente o tutor en esta dinámica educativa. Dinámica a la cual se integran las perspectivas prácticas de una educación cambiante, que se adapta continuamente a las tecnologías de información y comunicación.

Es decir, que muestra múltiples realidades del quehacer pedagógico en la modalidad, en las cuales la reflexión continua sobre los contextos, las interacciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la correspondiente evaluación se transforman bajo la



premisa de una innovación educativa que cumpla con estándares de calidad y las necesidades o demandas educativas del medio empresarial.

En el contexto de la educación a distancia y virtual en Latinoamérica, García et al. (2009) mencionan que las tendencias pedagógicas se caracterizan por ser experiencias educativas reflexivas, en donde los temas de interés que se suscitan entre las comunidades formadoras se refieren al diseño, la producción, la explotación y la evaluación de los diferentes medios y recursos didácticos, los métodos y modelos de enseñanza y aprendizaje a distancia, las problemáticas de evaluación y la construcción y desarrollo de redes de aprendizaje.

En el caso de Alvarado y Calderón (2013, citados por Rama & Arboleda, 2013), las tendencias en educación a distancia y virtual, permiten evidenciar líneas de pensamiento pedagógico, comprendidas como parte del desarrollo histórico y social de la educación a distancia en Colombia. El diagnóstico del estado actual de esta modalidad confluye en el análisis de las tendencias sociales y culturales de la educación a distancia y su desarrollo a través de la implementación administrativa y académica, inmersas en un mundo globalizado y determinado por el desarrollo tecnológico. Desarrollo caracterizado, a su vez, por la transformación de la profesión docente y su experiencia en el uso y apropiación tecnológica, la gestión de contenidos o del currículo, la investigación de experiencias pedagógicas en la formación de técnicos, tecnólogos y profesionales, y la integración tecnológica a los procesos de acompañamiento docente y aprendizaje autónomo, autogestionable, centrado en referentes éticos y morales del aprendizaje, como la responsabilidad y el aprovechamiento del tiempo libre.

Un aspecto pedagógico que destacan Alvarado y Calderón (2013, citados por Rama & Arboleda, 2013) sobre la tendencia, es que la experiencia de formación del docente y del estudiante debe tender a la inclusión, respecto a la diversidad, equidad de género, cobertura con calidad y acompañamiento continuo por parte del tutor o docente hacia sus estudiantes.

En el caso de García et al. (2009), los aspectos pedagógicos refieren a la experiencia o línea de pensamiento que se integra a concepciones tradicionales y clásicas de la pedagogía con las tecnologías de información y comunicación. Las tendencias en este sentido atienden las experiencias compartidas de los docentes, sobre temas que se refieren a la fundamentación epistemológica de la modalidad y su desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con los métodos y modelos de enseñanza.

Ahora bien, en lo planteado por González (2006), el aspecto pedagógico de las tendencias se debate entre la concepción tradicional del modelo pedagógico

instaurado en las políticas y lineamientos institucionales sobre la reflexión y práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la incidencia de un hito histórico y social en donde el docente o tutor asume un papel reflexivo continuo que debe estar situado siempre en el contexto axiológico de su quehacer pedagógico y el uso discriminado de las TIC.

En otros términos, la tendencia pedagógica recae en la condición intrínseca del docente o tutor, caracterizada por su rol como acompañante, la reciprocidad en el diálogo con el estudiante y el intercambio de sentidos alrededor del aprendizaje.

Las tendencias pedagógicas propuestas por González (2006, p. 224) recaen en la educación centrada en el estudiante y los modelos pedagógicos que potencian su capacidad de aprendizaje; sin embargo, y como lo expresa esta autora, tal condición actualmente se ve evidenciada en la siguiente realidad de su propia investigación: “la identificación de un modelo pedagógico no fue fácil para los tutores... no hay argumentos que permitan observar una aproximación a los modelos, tal vez por la escasa reflexión que se ha hecho sobre el tema, o porque estos conceptos no pertenecen al lenguaje cotidiano del tutor”.

Frente a lo anterior, surgen las ideas que prefiguran las líneas de pensamiento docente, sus ideas y experiencias, las cuales expresan diversos puntos de vista en lo pedagógico, que se afilian o derivan de los modelos tradicionales.

Ahora bien, atendiendo la concepción de los modelos pedagógicos y su relación con las tendencias, se parte de lo planteado por González (2006), sobre el conocimiento que se tiene de los modelos pedagógicos por parte del tutor o docente. El concepto modelo pedagógico es definido por González (2006) como un prototipo, tendencia o modo de vida, en el contexto de la educación significa construcción mental que da sentido a la “concepción de hombre y mujer, del mundo, de la vida, de la ciencia, la cultura y la sociedad, es decir, se construye a partir de unos fundamentos teniendo como referente social el contexto social y cultural donde se desenvuelve el ser humano” (p. 224).

Asimismo, se encuadra el mismo concepto en las intencionalidades formativas de las universidades y su incidencia en las prácticas de formación a modo de lineamientos y normas pedagógicas, que antes se crearon en la mente de una comunidad docente para luego ser formalizada en las políticas institucionales. Más aún, en la integración que existe entre la educación a distancia y la virtualidad se da una continua mezcla en el contexto social, técnico y cultural en auge (políticas, lineamientos, normas de calidad).

Recordando los aportes de Levy (2007), en una cibercultura compuesta por diferentes órdenes sociales de la masividad y cobertura, la incidencia tecnológica digital creciente y las adaptaciones culturales que se suscitan en la cotidianidad.

Con base en lo anterior, refieren Pozo et al. (2006) en el contexto de la educación superior universitaria, que los cambios y adaptaciones institucionales se pueden representar en las prácticas de formación y su influencia en el aprendizaje, haciendo complejo el contexto social educativo. Los modelos pedagógicos presentes en este contexto, mantienen una linealidad propia de la norma propuesta, pero surgen inicialmente como representaciones de la experiencia que pueden ser implícitos, explícitos y mediados por una cultura.

En este sentido, los implícitos ya están dados y se proponen como algo personal, relativo a la experiencia del mismo docente. Lo explícito obedece a las racionalizaciones y experiencias cotidianas del docente y requieren de una adaptación continua en un mundo cambiante. Esta condición dinámica hace de la actividad docente un permanente proceder conforme a la racionalidad que aplique al uso de un modelo o a la línea de pensamiento que desea seguir.

Lo anterior se observa en la experiencia misma del tutor o docente, de su práctica de formación, a través de la cual las líneas de pensamiento y sus procesos de pensamiento (Martín & Cervi, 2011, citados en Pozo, Scheuer, Del Puy, Mateos, Martín & De la Cruz, 2011), determinan sus creencias, su cultura y las decisiones estratégicas que debe tomar antes, durante y después de la interacción con los estudiantes. De esta forma, la tendencia pedagógica se orienta hacia la función de un docente centrado en reflexión continua, bajo la premisa cognitiva y sociocultural, que se deja permear por las relaciones e interacciones que allí se establecen.

Desde una mirada sociológica y cultural, los modelos pedagógicos surgen a partir de las concepciones mismas de los docentes, sus creencias y representaciones que le determinan en la práctica de formación y el conocimiento continuo que construye de la realidad, pero se formalizan en la norma, lineamiento y principio institucional.

De esta manera, los modelos pedagógicos se mantienen plasmados en los documentos propios de la política institucional, mientras que las tendencias se ubican en la práctica docente y se evidencian en el día a día, en el quehacer pedagógico que está determinado por el modo de pensar del docente y de las acciones que este debe emprender para lograr un objetivo.

Los autores Martín y Cervi (2011, citados en Pozo et al., 2011) hablan, a su vez, de enfoques como maneras de abordar un estudio de las creencias o interpretaciones

acerca de cómo se representa la realidad en la mente de los docentes determinando su modo de actuar, de proceder o de conocer. Sin embargo, las concepciones mismas de los docentes frente a la naturaleza u origen del conocimiento, se convierten en los referentes epistemológicos que pueden comprenderse para esta investigación como tendencia.

La relación entre enfoque y tendencia es directa y, por ende, proponen ambas, la interpretación de la realidad inmediata del docente, como una línea de pensamiento o la manera misma de abordar tales realidades, modos de pensar y acciones que reflejan más allá de la teoría, los sentidos que atribuyen los docentes a sus prácticas de formación mediada por la experiencia inmediata.

Complementando la idea anterior, las tendencias pedagógicas se identifican a lo largo de las diferentes corrientes pedagógicas, que se dinamizan entre lo tradicional y convencional, o lo moderno o contemporáneo. No obstante, esta dinámica se inserta en las condiciones culturales que obedecen a una práctica de formación en la modalidad educativa a distancia y virtual. La cual hace parte de la condición industrializada y que proyectó la misma con fines laborales y sociales empresariales y altos niveles de reproducción eficaz del conocimiento (Grahame & Anderson, 2003).

Sobre la misma condición reproductora del conocimiento como fundamento de las tendencias actuales, surgen las estrategias de aplicación de los modelos pedagógicos y las prácticas de formación. Con base en esto, plantea Imbernón (2007b) que la industrialización actual de la educación atiende a una cultura de la profesionalización docente, que implica caracterizar los elementos laborales, de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aspecto que se corrobora en los aportes teóricos de Grahame y Anderson (2003) sobre la industrialización educativa.

En la actualidad, menciona Imbernón (2007b) que los planes de estudio y las tendencias pedagógicas se suscitan en espacios cortos y concretos con tiempos de desarrollo limitados e instaurados en las prácticas de formación que se legitiman en la sociedad. Por lo anterior, las tendencias pedagógicas se proyectan hacia la técnica aplicada en la práctica. Es decir, las acciones planificadas para promover respuestas ejemplares.

Según Imbernón (2007a), las tendencias pedagógicas actuales se basan en la práctica de formación centrada en la vocación, organización y ocupación laboral, como parte de un sentido que se significa en las prácticas industrializadas de la educación. Y a su vez, en las prácticas de formación que buscan la realización humana pero que se enfrentan a la realidad reduccionista y la competencia ejercida como un acto pragmático, que obedece al lineamiento institucional y a la norma industrial de la educación de calidad.

En consecuencia y en el acervo cultural y moral, Imbermón (2007a) plantea que las tendencias en las prácticas pedagógicas aluden a la forma como el saber se instauro en la competencia a modo de un hacer en contexto, que está delimitado por los aspectos éticos y morales que determinan la relación, la interacción y la construcción de conocimiento con el docente.

Igualmente, se ubica en esta condición moderna el sentido de proponer, innovar y transformar los referentes pedagógicos tradicionales que confluyen en lo ortodoxo y dogmático para orientar sus fines hacia una condición progresista y centrada en el aprendiz (Bernstein, 2001).

Aspecto por el cual, las tendencias pedagógicas que caracterizan la educación a distancia y virtual y que han incidido significativamente en esta, son: las interacciones centradas en procesos de construcción de diálogos, el desarrollo del pensamiento crítico, la instruccionalidad y la tecnología educativa, la mediación tecnológica en los procesos cognitivos del aprendizaje, el aprendizaje metacognitivo, el aprendizaje colaborativo, las comunidades virtuales de aprendizaje, pedagogía de la web y la virtualidad, y el conectivismo (Grahame & Anderson, 2003; Coll & Monereo, 2008; González, 2006; Rama & Arboleda, 2013).

Con base en lo anterior, se exponen a continuación las tendencias pedagógicas que han determinado las prácticas de formación en el contexto educativo y, en particular, en la educación a distancia y virtual. De igual forma, se plantean los aspectos relevantes que han dado lugar a posibles combinaciones y de estas tendencias en la modalidad educativa mencionada y su incidencia en las prácticas de formación de los docentes.

### **2.3 Tendencia pedagógica conductista**

Con base en la teoría clásica del conductismo surgen diferentes concepciones, todas estas centradas en la manera como se enseña y aprende, y la condición del aprendiz en el proceso de apropiación del conocimiento. En la actualidad está caracterizada como una teoría instruccional aplicada a los procesos educativos en educación a distancia y virtual. El conductismo permite, asimismo, conocer cómo se construye el conocimiento frente a estas relaciones entre sujeto, medio ambiente educativo y los estímulos, respuesta y reforzamientos que se pueden presentar allí. De acuerdo con Magliaro et al. (2005), la presencia de esta tendencia educativa ha estado vigente en el contexto de la educación a distancia y virtual en lo referente a la dirección instruccional, la cual se define por los procesos de estimulación, control, seguimiento y refuerzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docente, estudiante y contenidos. En sus inicios, esta propuesta se fundamentó en las técnicas del condicionamiento clásico de Pavlov y del condicionamiento

operante de Thorndike y Skinner, las cuales se propusieron como estrategias para el entrenamiento de respuestas fisiológicas, psicológicas y emotivas.

Al administrar una serie de instrucciones, con el consecuente control psicológico y emocional, se logra la gestión de contenidos y la obtención del aprendizaje por asociación de estímulos o el condicionamiento de respuestas específicas (condicionamiento clásico). Pero, también, por medio del reforzamiento continuo, la asociación y el moldeamiento de estímulos, se logran las respuestas de aprendizaje deseadas (condicionamiento operante). Estos aspectos son mencionados por Magliaro et al. (2005) en la exposición de la incidencia del conductismo en la educación a distancia.

En la comprensión del concepto de reforzamiento e instrucción, Magliaro et al. (2005, p. 42) afirman que existen relaciones directas entre el contexto y el proceso de aprendizaje, por eso es importante reconocer las particularidades de cada estudiante, el contexto en el cual se ha formado y su actitud de aprendizaje en el proceso. La mirada conductista propende a la necesidad de mantener una relación directa entre contexto y aprendizaje y medir las consecuencias o producto de aprendizaje como únicas causas reales y verdaderas, que recaen en el estudiante y dan cuenta del aprendizaje alcanzado.

Según Magliaro et al. (2005), aparecen otras propuestas conductistas que se enfocan hacia el aprendizaje observacional o social, basado en los principios de Albert Bandura y el concepto binomial clásico de enseñanza-aprendizaje, el cual supone que toda experiencia de enseñanza debe dar como consecuencia el aprendizaje, y si son de carácter social, estas deben proveer al estudiante de todas las estrategias pedagógicas necesarias para que pueda aprender.

La tendencia que se observa a partir de la teoría conductista refleja el uso de los diseños instruccionales como instrumentos de control, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje. Este diseño emerge como herramienta de trabajo en la enseñanza, y se pudo identificar en la presente investigación como aspecto propio de las prácticas de formación.

Estas prácticas se configuran, por lo tanto, como acciones instruccionales apegadas a los contenidos, con un énfasis en la apropiación de los mismos y demostración del dominio conceptual a través del producto o actividad planeada como parte del proceso instruccional previamente definido por el docente, conforme los contenidos o currículo que va a ser enseñado.

De esta forma, la posibilidad de generar procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje están determinados por referentes conceptuales como la enseñanza

enfocada hacia la generación de estímulos sensoriales que motiven el aprendizaje en el estudiante, su relación con la interconectividad de los estímulos y las respuestas planeadas, los estímulos generados a partir de las mismas respuestas y el aprendizaje por imitación o asociación de estímulos (recompensa o castigo), (Burton, Moore & Magliaro, 2004, citados por Magliaro, 2005).

En la consecución del aprendizaje se planifica la enseñanza para poder obtener una respuesta deseada y se dirige hacia un conjunto de acciones fácilmente observables, medibles y evaluables en resultados concretos. Estos aspectos se traducen en el uso de material de apoyo, lecturas complementarias, instrucciones del manejo del curso, trabajo supervisado en su desarrollo (González, 2006; Burton, Moore & Magliaro, 2004; citados por Magliaro, 2005).

El rol del estudiante estará entonces asociado a las actividades que debe realizar, cumpliendo con un conjunto de pasos y reglas (rúbricas o guías de desarrollo). Es decir, un rápido planteamiento de preguntas, evaluación frecuente, continua interacción y reforzamiento positivo de las acciones completadas. Por lo tanto, en el ámbito de la educación a distancia y virtual, los estudiantes y docentes parten de la metodología instruccional como referente de los procesos basados en la relación binomial del concepto enseñanza-aprendizaje (Burton, Moore & Magliaro, 2004).

Esta metodología instruccional, según Magliaro et al. (2005), se refuerza a través de los diseños instruccionales categorizados por la identificación de metas y objetivos, el análisis de la instrucción, la identificación de conductas deseables, la planeación de estrategias instruccionales, la elaboración y selección de materiales instruccionales y la consecuente planeación de la evaluación con base en la demostración y reproducción de conocimientos ya dados.

Desde otra perspectiva, el refinamiento de la teoría conductista a través de los diseños instruccionales se representa en la generación de espacios físicos y virtuales en los cuales se prepara y adapta la tarea, se mantiene la instruccionalidad paso a paso, se exponen metas, se plantean continuamente ejemplos, se usa un lenguaje claro para enseñar y se hace el seguimiento del aprendizaje (Engelmans, 1966 y Rosenshine, 1985; citados por Magliaro, 2005, p. 46).

A efectos de un adecuado seguimiento, se procura que el error en el desarrollo de las actividades se corrija con la acción repetitiva de las mismas, la revisión continua de las actividades planeadas, la corrección continua de respuestas y su realimentación, el entrenamiento en el adecuado ejercicio de una actividad, y el establecimiento de rutinas de aprendizaje para mejorar ejecuciones de la tarea, con revisiones periódicas de las actividades ejecutadas (Engelmans, 1966 y Rosenshine, 1985; citados por Magliaro, 2005, p. 46).



Para la parte práctica, establecen Good y Grouws (1979, citados por Magliaro, 2005, p. 47) la necesidad de mantener una interacción continua, proveer momento a momento el involucramiento en la tarea, dejar que los estudiantes conozcan el resultado de su trabajo y lo realimenten, asignar periodos de trabajo en clase y en otros contextos educativos, evaluar y revisar los avances y las rutinas de trabajo por cada periodo de tiempo, tanto en el espacio de clase como en otros contextos. Los aportes teóricos analizados sobre la tendencia conductista muestran la incidencia de las prácticas de formación instruccional y las características que estas involucran en un proceso de enseñanza administrado. Todo ello, con el fin de lograr la reproducción de conocimientos deseados en el estudiante. La instruccionalidad planteada por el conductismo desde la educación a distancia y virtual, se suscita como una práctica reproductora del conocimiento, que en los inicios de esta modalidad fue muy común (González, 2006). Posterior a esta tendencia y conforme la incidencia de las tecnologías de información y comunicación surgen otras tendencias centradas en el aprendizaje, que procuran superar la visión clásica del conocimiento que va a ser reproducido; en este caso, la tendencia de la tecnología educativa, la cual se expondrá a continuación.

## **2.4 Tendencia pedagógica de la tecnología educativa**

En la tecnología educativa se potencia el diseño instruccional (Laurillard, 2002), y con base en la propuesta del conductismo, no son ajenas la una de la otra. Vale anotar que las líneas teóricas actuales de la pedagogía en este ámbito integran una serie de modelos y tendencias que guardan una relación evidente en la presente investigación y que hacen referencia a las necesidades y estilos de aprendizaje.

Estas necesidades y estilos se sitúan en los contextos educativos en los cuales está inmerso el programa académico y las condiciones sociales presentes en la realidad de los procesos formativos del licenciado en Educación Básica. Por lo anterior, la planeación, la organización, la delimitación de contenidos y la administración de la enseñanza son necesarias a partir del diseño instruccional que respalda tal condición.

Como lo planteó Gagné (1997, 1985, citado por Magliaro, 2005, p. 49) en los inicios de la teoría del diseño instruccional, la introducción, la presentación y la práctica son procesos sujetos a las necesidades de aprendizaje, contexto y contenidos que van a ser enseñados. Estos procesos se explican a partir de la secuencia jerárquica, la cual se inicia, en primera instancia, con la introducción o apertura del diálogo que expresa la necesidad de ganar la atención del estudiante, brindando los estímulos necesarios para lograr el enfoque y expectativa del mismo, y a la vez, informándolo sobre los objetivos de aprendizaje.



En segunda instancia, en la presentación de la actividad, se identifican los prerrequisitos necesarios para los nuevos conocimientos, administrando los materiales didácticos que sean estimulantes para los sentidos y brindando la guía necesaria en el aprendizaje. En tercera instancia se desarrolla la fase práctica, en la cual se procura generar un desempeño, se brinda la realimentación para corregir esto, se asiste en el proceso y se fortalece la retención y transferencia.

Estos pasos secuenciales de la actividad docente se constituyen en estrategias refinadas de una acción planeada, que refuerzan la pedagogía conductista del estímulo presentado, las respuestas positivas y la generación de nuevas respuestas en el proceso de aprendizaje.

Los conceptos anteriormente mencionados se hacen evidentes en el uso de los medios tecnológicos multimedia que ganan la atención del estudiante y refuerzan los aprendizajes deseados, corroborando tal condición a través de la evaluación continua del rendimiento académico, el desempeño demostrable y las habilidades constatadas en la práctica. Apoyadas a su vez, en el uso del teléfono móvil o celular, el correo electrónico o las plataformas virtuales de aprendizaje.

Las anteriores propuestas reducen el sentido del proceso de interacción entre docente y estudiante a una ejecución específica de las tareas y la presentación de los productos de aprendizaje. La producción personal del estudiante en su proceso de aprendizaje dista de la posibilidad de generar diálogos más profundos. El educador se enfoca hacia el producto como resultado de un conjunto de acciones que debe emprender el estudiante, previamente encuadradas en reglas o normas para evaluar los resultados concretos.

De acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia, (2006, p. 99), el diseño tecnopedagógico o tecnoinstruccional se comprende como el uso planeado e integral de herramientas tecnológicas que se implementan en cada momento pedagógico para lograr un fin de aprendizaje, identificando allí la forma de utilizarlas y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En otros términos, se plantea la organización de una actividad académica de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación, integradas a una metodología de trabajo, por medio de la cual se planea el inicio, el desarrollo, la evaluación y el seguimiento final de la actividad realizada por el estudiante en relación con los contenidos presentados por el docente o enseñante (Gutiérrez, Pámies, Restrepo & Gil, 2014).

Por lo tanto, las orientaciones previamente dadas por los instructores o diseñadores confluyen en propuestas, planes, estrategias, herramientas e instrumentos que

sirven a los intereses de los docentes y estudiantes inmersos en este proceso de la educación a distancia y virtual (Rogers, 1995, citado por Grahame & Anderson, 2003). Las relaciones humanas que se construyen en este sentido están mediadas por el uso que hacen de estas las personas involucradas en los procesos educativos.

Ahora bien, se destaca la mezcla de elementos de distinta naturaleza disciplinar epistemológica, es decir, un elemento conceptual fundamentado en los principios de la ingeniería de sistemas y el diseño de software, integrados con los principios pedagógicos educativos, innovando la disciplina epistemológica que refiere a la acción pedagógica tecnoinstrumental y tecnopedagógica que al final se configura como un híbrido pedagógico de la actividad de enseñanza y aprendizaje inmersa en la modalidad a distancia y virtual.

Este aspecto lo expone Magliaro (2005, p. 53), cuando menciona la acción instrumental del instructor y su rol como orientador, guía y evaluador del proceso de aprendizaje; en donde la inmediatez del acompañamiento se ve nutrida por el diseño tecnopedagógico que se caracteriza por ofrecer en tiempo real e inmediato su realimentación al aprendiz, en donde este mismo no se sienta solo en su proceso, logrando una acción híbrida de compañía y permanencia en los procesos de orientación y evaluación.

La tecnopedagogía es, por lo tanto, un concepto que, con base en los resultados de la investigación, se considera como un eje práctico que articula diversos procesos pedagógicos. Las ejecuciones que debe realizar el aprendiz, lo llevan a cumplir con un acto manifiesto que se integra a competencias digitales evidenciables, observables y medibles (Mette & Nygren, 2010). Concepto nada lejano del conductismo, en la medida en que se logran diferenciar los niveles de adquisición del aprendizaje y se puede determinar el proceso de complejidad del conocimiento adquirido.

La interpretación de las prácticas pedagógicas que se hace a partir de esto, deriva en una acción centrada en pedagogías visibles (Bernstein, 2001, p. 79; Imbernón, 2007b), sustentadas en las necesidades de formación del mercado, la industrialización educativa, la instauración de lineamientos institucionales y estatales y contenidos necesarios (currículo planeado) para el desarrollo de ciertas habilidades como futuro educador. El rol del docente, por ende, está orientado a lograr la mejor reproducción del saber, integrado a la experiencia, pero sujeto a la norma de ejecución, a los resultados, los productos de aprendizaje y las evidencias de desempeño.

El aprendizaje y la apropiación de los conocimientos deseados están por encima de la formación en valores y actitudes que se desean desarrollar, como aspectos internos del estudiante que se reducen a la evaluación de acciones evidenciables. Se privilegia el dominio de la técnica como una acción que logra la ejecución

con alto grado de perfección de una tarea. Este dominio afirma los procesos de la práctica repetitiva acompañada del método inductivo.

El estudiante es, por tanto, un participante que adquiere una destreza a partir del entrenamiento en la apropiación de un tema de estudio y su aplicación en contexto, con capacidad para demostrar lo aprendido y, a su vez, con la habilidad de reconocer y valorar la comunidad educativa en donde realiza la práctica profesional.

Para poder potenciar este proceso, apoyado en el diseño instruccional, Magliaro (2005) se enfoca hacia dos elementos claves, que se refieren al uso de manuales y guías instruccionales, las cuales se acompañan de diarios de clase, reportes de prácticas y desarrollo de informes o reportes de tareas, a partir de los cuales se hace seguimiento, monitoreo y evaluación del aprendizaje.

La corriente de las tecnologías educativas se convierte, al final, en una estrategia pedagógica secuenciada, configurada por dispositivos didácticos con fines específicos que controlan el proceso de aprendizaje, a través de la administración de conocimientos predeterminados y una curricularidad previamente planeada.

En consonancia con lo anterior, el pensamiento reflexivo se condiciona a la ejecución de tareas y productos de aprendizaje que posteriormente dejarán evidencias constatables de los logros alcanzados, pero en el contexto del desempeño demostrable, ya sea como apropiación teórica o apropiación de una destreza que desarrollará actitudes con un fin particular, quedando la capacidad reflexiva, indagadora e investigativa en un segundo plano.

## **2.5 Tendencia pedagógica cognitiva**

Según Seel (2012), la teoría cognitiva aplicada a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se enfoca en los procesos mentales del aprendiz, en los cuales se configura, organiza, regula y procesa el aprendizaje. El aprendiz es un sujeto activo que no recibe el conocimiento como si fuera un “envase”. El aprendiz es abierto, activo y capaz. El conocimiento se representa en la mente y se procesa a través de estrategias y diversos procesos mentales para lograr el aprendizaje por medio de un balance adecuado de estas acciones (Kim et al., 2014). Esto es, la información es sistematizada para entrar a formar parte de las nuevas estructuras mentales.

En el proceso de construcción del conocimiento, el estudiante activo propone y resuelve problemas. El rol del estudiante es propositivo, configura una idea personal o propia, centrada en el aprendizaje autónomo de una temática particular, con la mediación docente respectiva. Asimismo, la mediación docente se configura como

un puente para permitir al estudiante alcanzar su objetivo de aprendizaje. El docente es un mediador entre el estudiante mismo y el objeto por aprender, este facilita en el estudiante su capacidad de autorregulación para el aprendizaje (Seel, 2012).

La fundamentación de esta tendencia pedagógica permite encontrar en la educación a distancia y virtual la posibilidad de facilitar el conocimiento a través de los medios tecnológicos e instrumentales que posibilitan la apropiación del mismo y la estructuración de los procesos cognitivos. En la educación a distancia y virtual esta tendencia se caracteriza por el diseño instruccional como un plan de acción pedagógica orientado hacia la consecución sucesiva de diferentes etapas de formación y apropiación conceptual.

En paralelo a los procesos de apropiación y gestión del conocimiento, la relación entre la ciencia cognitiva del aprendizaje y el apoyo a través de las herramientas computacionales, se desarrolla a través de los procesos de almacenamiento, razonamiento y generación de conocimiento (Saettler, 2004). Tales procesos que confluyen en las capacidades del aprendiz, centran las prácticas pedagógicas en la facilitación de estrategias que propenda a la capacidad de abstracción y formalización del conocimiento (Pozo et al., 2006).

Mientras que las acciones de la tendencia conductista aplicada al aprendizaje se enfocan hacia la observación de procedimientos, potenciadas por el diseño instruccional, en donde se analizan resultados, se hace revisión continua de las tareas, objetivos, reforzamiento y evaluación a partir de criterios conductuales (Magliaro et al., 2005), la tendencia cognitiva se enfoca hacia la construcción del aprendizaje por medio de la reflexión mental, el análisis e interpretación de problemas, las estructuras y conexiones que se configuran desde la mente, la realimentación y el aprendizaje colaborativo y el razonamiento abstracto, hipotético, analítico e interpretativo.

En uno de los campos en los cuales el cognitivismo ha tenido incidencia es en la solución de problemas (Magliaro, et al., 2005); en este contexto de enseñanza en resolver problemas, especialmente en el campo de las matemáticas, se hace énfasis en el reconocimiento de los procesos mentales que dan la posibilidad de identificar, diferenciar, inferir y reconocer opciones alternativas en la solución. La comprensión de estos se hace a partir de la capacidad para reconocer sus características, regular procedimientos en su solución, o retroalimentar el desarrollo de la actividad a partir de procesos metacognitivos (Jonassen, 2004).

Igualmente, los procesos cognitivos de mayor auge en investigación, en contextos del aprendizaje basado en la web (O'Neil & Pérez, 2006), son los referentes a la solución de problemas, a través de los cuales el estudiante potencia sus procesos

mentales de manera autónoma y autorregulada, identificando momentos de apropiación, reproducción y evaluación del conocimiento.

Esto se reafirma con lo propuesto por Rodríguez (2005), citado por Dorrego (2006), al afirmar que la evaluación desde el cognitivismo del conocimiento es comprendida como un proceso sistemático de corroboración de información con base en unos criterios establecidos que llevan a una decisión en la “mejora del objeto evaluado” (p. 2). Complementando esta idea, Dorrego (2006), citando a Ryan et al. (2002), menciona que la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes se reafirma en la medida que estos logran “comprensión de sus propias competencias y progreso”.

Desde otra perspectiva, Saettler (2004, p. 13) aborda el concepto cognitivo a partir de la capacidad de autocomprensión, como una corriente educativa orientada hacia el conocimiento de los procesos internos del pensamiento en el aprendizaje. El aprendiz y su relación con el conocimiento juegan un papel activo, en el cual el primero no es ajeno a las interacciones mentales que surgen cuando entra en contacto con el nuevo conocimiento o información y lo sistematiza a través de sus propias capacidades mentales.

El docente, por ende, cumple el papel de mediador como parte de una comunidad en donde el aprendizaje es distribuido. El aprendiz, por su parte, adquiere o apropia y utiliza el conocimiento o lo aplica, la pregunta conduce al ¿cómo? o, ¿a través de qué? Precisamente, y como se expondrá en el capítulo cuatro de resultados, surgen las herramientas, instrumentos y estrategias como un plan ordenado o sistematizado de acciones mentales orientadas a lograr el aprendizaje “efectivo” y aplicado en contexto.

No obstante, esta relación entre el aprendizaje efectivo y su aplicación en contexto se refiere a la predisposición por parte del aprendiz de orden afectivo motivacional y aptitudinal, que tiende al desarrollo del aprendizaje, tal y como lo planteó en sus inicios Piaget sobre el proceso sociocognitivo del aprendizaje (Piaget, 1972, citado por Saettler, 2004). Aprender, por lo tanto, implica sistematizar, organizar, almacenar y seleccionar información para posteriormente utilizarla.

Lo anteriormente planteado se puede ver evidenciado en la investigación a partir de las guías de aprendizaje y los contenidos virtuales presentes en la plataforma virtual. Asimismo, expone Saettler (2004, p. 15), que para lograr el desarrollo del diseño instruccional se requiere de un conjunto de estrategias previamente seleccionadas, que pueda el aprendiz utilizar para regular sus procesos internos y lograr así mantener el apoyo, la asistencia, la percepción, la codificación y la recuperación de información y propósito para su finalización.

Sin embargo, para lograr que este proceso fluya en cuanto a su capacidad de implementación, es importante que el aprendiz aprenda a seleccionar las estrategias que utilizará y, al igual que el docente, reconocer los atributos mediacionales de la tecnología. Precisamente, en el contexto de la capacidad cognitiva en los ambientes virtuales de aprendizaje, surge el concepto “embodied cognition” (Jonassen & Land, 2012), como parte de una propuesta cognitiva que busca que el conocimiento internalizado por el aprendiz sea “encarnado”, esto es, haga parte del repertorio mental y de su madurez psíquica y emocional (Pozo et al., 2006).

La gran amenaza que surge al respecto parte de la cantidad de información que se produce hoy en día, los altos niveles de memorización que deben aplicarse y las pocas posibilidades de replicar o aplicar el conocimiento preexistente; aspecto por el cual se hace necesario ver el aprendizaje como una posibilidad de interactuar y entender el mundo representado en la mente. De esta forma, se trata de lograr que el aprendizaje sea una experiencia en interacción continua con el mundo y poder significarlo continuamente para hacer de esta experiencia algo útil y funcional.

Esta condición de aprendizaje significativo se interpreta a lo largo del desarrollo histórico de la tendencia cognitiva. Según González (2006), se reconocen en primera instancia los estudios sobre la interacción entre el estudiante y las tecnologías infocomunicacionales que permiten la multirrepresentacionalidad de contenidos, y posteriormente se evidencia la figura de la mente ampliada a partir del uso de herramientas cognitivas.

Surge otro aspecto dentro de esta tendencia, la cognición distribuida por medio del uso complementario de las tecnologías de información y comunicación en la extensión de habilidades del pensamiento y la distribución social de la mente en el espacio sincrónico y asincrónico para la interacción con las diversas comunidades.

Con lo anterior, se interpretan los procesos cognitivos orientados hacia la construcción y uso de un lenguaje y desarrollo semántico más profundo, con diferentes momentos en la comprensión del uso e incidencia en la relación entre tecnología, enseñanza y aprendizaje. De este referente se desprende una mayor capacidad psicológica y social, que permita generar representaciones significativas a través de los procesos de representación y simulación de la realidad, y la capacidad para procesar información y aplicar los procesos cognitivos de verificación, corroboración, contrastación, aceptación, refutación o simplemente aprobación o rechazo.

Con los planteamientos anteriores se puede establecer, desde la perspectiva cognitiva, que el aprendizaje y la enseñanza requieren no solo de la integración

teórica conceptual, sino además, de una condición experiencial real, especialmente en la formación inicial de docentes y su experiencia práctica en las instituciones educativas.

En la corriente cognitiva se observa, además, la tendencia pedagógica centrada en los procesos mentales que se logran a través de las interacciones con los docentes, contenidos temáticos, experiencias cotidianas y contextos educativos, así como los diálogos propios de la interacción docente y estudiante son un puente para alcanzar un objeto de aprendizaje y crear redes.

De igual forma, las prácticas de formación se desarrollan a partir de un código textual de acciones centradas en las relaciones compartidas con otros, en lo que se denomina aprender a través de la colaboratividad o bajo el apoyo y acompañamiento docente (Simpson, 2012). El seguimiento que hace el docente de los conocimientos y experiencias adquiridas por el estudiante, se desarrolla a través de procesos de monitoreo, evaluación y realimentación, pero junto con los procesos cognitivos y experienciales aplicados por el estudiante.

En síntesis, la tendencia cognitiva profundiza en los procesos mentales que denotan capacidades y habilidades del pensamiento para proceder en relación con el contexto, en este caso, de orden educativo, bajo la mediación continua de herramientas psicológicas propias del estudiante y herramientas tecnológicas que se usan con fines específicos, racionales y reflexivos.

Además, y comprendiendo que esta misma se sitúa en la modalidad a distancia y virtual, se puede establecer que el interés inicial está en reconocer los aportes a la enseñanza y el aprendizaje, más allá de las habilidades de enseñanza que puedan contemplarse en los mismos.

Esta relación determina, en gran medida, que las orientaciones que reciba el estudiante servirán para afianzar los procesos de apropiación del conocimiento y, asimismo, serán una base para que este desarrolle niveles superiores de autonomía. Enseñar desde esta perspectiva implica partir de un plan de enseñanza, seguimiento, realimentación, regulación y valoración del proceso de aprender, aspectos explícitos de las ideas representadas (Pozo et al., 2006).

Estos mismos aspectos se fortalecen a través de las guías de aprendizaje, las redes de conocimiento construido socialmente o a través de las herramientas infocomunicacionales y la maduración de capacidades cognitivas que permitan una mayor profundización del sentido del aprendizaje.



## **2.6 Tendencia pedagógica humanista**

Según Garrison (2003), citando a Carl Rogers (1980), el proceso de interacción entre docente y estudiante está demarcado por la personalización del aprendizaje por parte de este último. Se trata de la interiorización de la experiencia por parte de este, lo cual solo es posible en la medida que el docente facilite los recursos necesarios para tal fin. No obstante, recae en el estudiante el fin formativo para obtener autorrealización y libertad. Fin que solo es asequible en la medida que este logre interiorizar el beneficio de aprender para el desarrollo de su propia experiencia y la realización como persona.

En los análisis que realiza el docente sobre su rol en la enseñanza y aprendizaje, surge la necesidad de reconocer al estudiante como gestor de su propio proceso. Se trata de influenciar significativamente el comportamiento del estudiante para que movilice su capacidad autonómica y lograr que la estrategia docente provoque esa posibilidad en él.

Es decir, se trata de lograr que la influencia significativa logre el autodescubrimiento y el aprendizaje por autoapropiación (Moore, 1993, citado por Grahame & Anderson (2003). Por lo cual, no solo se trata de lograr esta autorreferenciación, sino de lograr, igualmente, asimilarlo en la experiencia. De esta forma, la posibilidad de enseñar debe centrarse en la iniciativa del estudiante, su aprendizaje, su capacidad para gestionar su propio proceso a través de la experiencia alcanzada en el plano práctico.

Según Garrison (2003, citado por Grahame & Anderson, 2003), el docente es facilitador del proceso reflexivo, contribuye al estudiante en su capacidad para deliberar, tomar decisiones, comprender el alcance de una problemática y dar soluciones o alternativas al respecto, pero manteniendo un diálogo compartido en una interacción continua. Esta comprensión se fundamenta a partir de la capacidad argumentativa, la cual se comprende como un proceso de descubrimiento, formulación, respuesta e indagación continua.

Una manera de comprender tal condición se relaciona con el lenguaje y el diálogo, como medio para lograr en el otro, ya sea estudiante o docente, la proyección en la condición moral y ética de la autorrealización personal, social y cultural (Nusbaum, 2001). Lo anterior exige, por lo tanto, una construcción horizontal de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con las propuestas fundamentales de la dialogicidad, la dinámica intercultural o el diálogo de saberes (Quintar, 2006).

Esta relación implica reconocer afectos y emociones, intereses y deseos de los estudiantes y docentes en un plano valorativo, en el cual se realza lo humano, su



proyección humana en un mundo incluyente y su participación en los procesos de participación y convivencia (Nusbaum, 2001). Aspectos que se entrecruzan y se desplazan como ejes de la interacción y relación.

Al construirse esta relación e interacción como un espacio de apertura mental por parte del docente, no asume una impostura, sino, por el contrario, asume una perspectiva auténtica de su práctica que se ubica en el interés de aprendizaje del estudiante y su mirada colectiva en la condición del aprender en la relación que se establece con otros.

Según Gadotti (2008, p. 187), la tendencia es la relación docente y estudiante de manera empática y libertaria. Sobre esta perspectiva, al observar esta tendencia en la educación a distancia y virtual se encuentran variaciones de espacio y tiempo que inciden en la relación empática entre docente y estudiantes o entre estudiantes.

Hay que anotar, frente a la consideración anterior sobre el contexto de la educación a distancia y virtual y, en particular, en la formación de profesionales licenciados en Educación Básica, el surgimiento del concepto “self-directed learning” o aprendizaje autodirigido (SDL), (Garrison, 2003), que se integra al desarrollo previo de las propuestas humanistas sobre la condición del aprendiz como gestor de su propio proceso, en el cual se hace una diferenciación del estudiante en su relación con los demás, como una persona con intereses y expectativas particulares, con esta idea se personaliza el desarrollo y se busca que el estudiante explore su propio proceso de aprendizaje y asimilación de la realidad.

De esta manera, expone Garrison (2003), recorriendo las posturas teóricas sobre el concepto SDL, en el cual se identifican ideas previas referentes a: libertad personal, responsabilidad para escoger, contextos de la educación adulta para facilitar el aprendizaje, construcción de las propias experiencias de aprendizaje, independencia, autonomía, estudio por correspondencia, y aprendizaje independiente. Todas estas abordadas a lo largo de la historia de la modalidad por Tough (1971), Knowles (1975), Rogers (1969), Wedemeyer (1971) y Moore (1972), citados por Garrison (2003).

Atendiendo el desarrollo de la educación a distancia, Garrison (2003) menciona el trabajo de Moore (1972) sobre dos referentes conceptuales: enseñanza a distancia y autonomía en el aprendizaje. Estos dos aspectos expresan distancia y autogestión como fundamentos idénticos en el aprendizaje independiente.

En otras palabras, la combinación de una individualidad estructurada y el diálogo como referentes de una proyección institucional y una variable educativa (Garrison, 2003, citando a Moore, 1972). Posteriormente Garrison (2003), citando a Moore (1972), expone que existe una relación directa entre la autonomía y el aprendizaje

autodirigido, con lo cual se integra a la propuesta de Rogers (Garrison, 2003), que dice, “una persona educada es aquella que ha aprendido cómo aprender”.

Con base en lo anterior, la autonomía concierne al grado de control que posee de más el aprendiente para preparar, ejecutar y evaluar su propio aprendizaje (Garrison, 2003). Esta definición se relaciona también con la línea cognitiva de la tendencia pedagógica de las estructuras mentales necesarias para poder lograr la autonomía. Posterior a esta comprensión, Moore (1993) y Moore y Kearsley (1996), citados por Garrison (2003), definen la autonomía como una característica de la personalidad asociada con la autodirección y la responsabilidad personal, incluso con la capacidad para autoevaluarse y autocriticarse (Gadotti, 2008, p. 186).

Destaca Garrison (2003), que Moore (1982, 1986) fue el primero en publicar sus investigaciones sobre el aprendizaje autodirigido en educación a distancia; de esta forma, el aprendizaje autodirigido es aprendizaje autónomo. Posteriormente, Garrison (2003) plantea que Moore (1982, 1986) reorienta su trabajo hacia la necesidad de reconocer los valores de la libertad, la autonomía y el control del estudiante sobre sí mismo, por encima de la invasión de la organización de la educación a distancia e industrializada.

Posterior a estos planteamientos, Bagnall (1988), citado por Garrison, (2003), manifiesta que el aprendizaje autodirigido reduce estructuralmente las diferencias entre la educación a distancia y el cara a cara entre estudiante y comunidad educativa, y de esta forma, se pretende reducir la insuperable limitación de la educación a distancia. El control del aprendiz de sus procesos internos y externos de la experiencia de aprendizaje (Garrison, 2003), se convierte en aspecto que determina el grado de autonomía e independencia presentes en los valores libertarios del aprendiz o estudiante.

Por lo anterior, Morgan (1985), citado por Garrison (2003, p. 163), confluye estos planteamientos en la idea del aparente control total de la experiencia del aprendizaje como una crítica del aprendizaje independiente. Es decir, se arguye que la totalidad del control del proceso debe estructurarse entre la institución educativa y el estudiante, con el fin de lograr procesos interdependientes del aprendizaje. Por lo anterior, Garrison (2003, pp. 161-163) propone e identifica dos claves en la gestión de esta condición autonómica: el rol del facilitador y el contexto del aprendizaje.

El primero se refiere a la necesidad de contar con un facilitador u orientador, y el segundo, a la necesidad de que en la educación formal el aprendizaje autodirigido exista o se dé a través de un diálogo transaccional entre estudiante y docente o aprendiz y facilitador que promueva este aprendizaje y que sea eficiente.

Esta perspectiva se ubica en la educación a distancia y virtual, en un periodo de tiempo continuo, dinámico, transformacional. En un espacio sincrónico, determinado por el mismo tiempo de desarrollo de la actividad, en el cual, las posibilidades de diálogos son comunes, dan alternativas a la consulta de información y material en línea, dado por el docente o por otros medios infocomunicacionales, como es el foro virtual.

Por otra parte, el espacio asincrónico permite expresar de manera espontánea más de una idea para compartir; sin embargo, las relaciones pedagógicas, enmarcadas en el plano de la virtualidad, se muestran algo distantes al no observar una cercanía afectiva y emocional que solo se da en la cercanía corporal y del lenguaje integral y gestual del cuerpo en un espacio y tiempo definidos.

En esta tendencia pedagógica se resaltan las capacidades del estudiante para construir argumentos a partir de reflexiones mediadas por el docente y sus compañeros. Las prácticas de formación son solo posibles al encontrar un acierto en la experiencia del estudiante, sus intereses personales de aprendizaje y la capacidad para auscultar en los problemas, encontrando allí las ideas potenciadoras de su interioridad en la cual solamente él puede darse cuenta de sus objetivos de autorrealización (Gadotti, 2008, p. 186; citando a Rogers, 1969), con el fin de poder construir un sentido del aprendizaje adquirido.

Quizás las redes sociales sean una posibilidad real que permita acercar los intereses individuales y colectivos en la realización a través del aprendizaje. Sin embargo, es claro que las redes también fragmentan los diálogos en profundidad, lo cual no da posibilidad de generar suficientes argumentos para la interioridad humana y la sensación plena de un bienestar orientado a la autorrealización. De todas formas, si se habla de lograr confianza en el estudiante para que aprenda, esta misma debe recaer en la posibilidad de fortalecer los lazos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes.

## **2.7 Tendencia pedagogía crítica**

La perspectiva crítica de las prácticas de formación y las tendencias pedagógicas que se configuran allí denotan la necesidad de comprender el origen del concepto “práctica” y la noción real que implica educar para emancipar en el saber, por lo cual se identifican códigos, controles y pedagogías visibles e invisibles que, según Bernstein (2001), limitan y encuadran la práctica, ante las cuales corresponde liberar la capacidad del estudiante en su proceso de aprendizaje, entender la práctica como la acción misma y la construcción de sentido histórico del sujeto frente al saber (Zemelman, 2007).

En este sentido, se configura el rol docente como una construcción continua de experiencias teóricas y prácticas, ubicadas en la realidad histórica de cada sujeto. Sentido que, a su vez, significa el rol del estudiante como dialogante e indagador para empoderar su capacidad crítica de interpretar y comparar las estructuras y realidades compartidas con el mundo del docente (Quintar, 2006).

Ante las demandas contingentes de la vida cotidiana en el mundo del docente y el mundo del estudiante, surge la práctica como una acción orientada a responder a las propias necesidades históricas, experienciales y culturales. Esta subjetividad se muestra como una condición crítica que se debe abordar ante la misma homogeneización de las prácticas en el ámbito de la educación.

El proceso de aprendizaje no puede comenzar solo en la simple reproducción de información (Bernstein, 2001), el rol de estudiante en este sentido transita en el plano de la dialogicidad, o la práctica, en una relación no asimétrica en donde todos aprenden de todos y fundamentalmente de manera conjunta, en los espacios de expresión y resignificación de las experiencias cotidianas en ese proceso de emancipación.

El docente participa en este proceso a partir de la integración de la teoría con la práctica, en el sentido de corresponder con los intereses de formación del Estado gubernamental, los lineamientos y los intereses de formación de los grupos sociales y del mismo aprendiz. Dadas las anteriores condiciones se busca romper las diferencias, los poderes y controles de los procesos educativos, a partir de la comprensión del conocimiento, no como algo dado, sino como un concepto que reivindica los derechos fundamentales del sujeto social, en este caso, del estudiante como intérprete de su propia experiencia como aprendiz (Zemelman, 2007).

La tendencia pedagógica que determina esta condición es la de participar activamente en la construcción del conocimiento a partir de la reflexión crítica de aquello que se enseña y transmite, tanto por parte del docente como mediador y potenciador de los procesos, así como del estudiante gestor de su experiencia. La crítica al uso de las TIC desde esta perspectiva, recae en el uso instruccional de las mismas, son convertidas en fines del proceso ya dado o instaurado por un sistema de control dominante, y se aseguran a través del mismo, la hegemonía y la apropiación de un conocimiento sobre el cual no se ha hecho la suficiente integración teórico-práctica.

No obstante, y retomando a Restrepo (2004), se plantea que los nuevos conocimientos, como contenidos para ser enseñados, se integran a un sistema de formación en cuanto a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, sustentadas por un conjunto de relaciones y argumentaciones que confluyen en un campo teórico, o ideología

de compromiso con la cual el docente se compromete en su práctica, asumiendo la responsabilidad de construir un “saber pedagógico como adaptación de la teoría pedagógica en la actuación profesional” (p. 47).

Comprometerse y profundizar en la práctica implica, según Carr (2002, p. 88), una continua revisión en el ámbito educativo, que requiere de una profunda interpretación, compartida y en continuo diálogo, para que fluya en el proceso de revalidación continua de la propia realidad, la cual conduce a un debate de los conocimientos que se deben enseñar y cómo articularlos con el currículo.

Así como existen problemas reales, también los hay de orden abstracto, general e independiente de los contextos, se presentan otros que son más concretos, precisos o particulares y dependientes del contexto. Asimismo, existirán problemas que se pueden resolver teóricamente o prácticamente, pero en consenso y con el apoyo compartido de las experiencias entre docente y estudiante.

A partir de lo anterior, la teoría educativa no se puede desligar de la práctica; va implícita y se orienta hacia las actividades de quienes se dedican a “tareas prácticas” (Carr, 2002, p. 89). La idea de sentido común que es tácita en la teoría en las prácticas educativas, denota una relación directa entre el saber y el hacer; sin embargo, la práctica educativa no puede regirse por una teoría pura ni de manera explícita o implícita, porque en su mayoría, la práctica es un conjunto de “creencias”.

Estas creencias marcan una pauta en los discursos pedagógicos del docente, la racionalidad aplicada a estos discursos y presente en los modelos pedagógicos que lo caracterizan, y las creencias de los estudiantes como elementos fundamentales para transformar la realidad, su cultura y las imposiciones externas que imponen las ideologías y grupos dominantes (Bernstein, 2001; Quintar, 2006).

“Una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (Carr, 2002, p. 90). Las virtudes, competencias y saberes que caracterizan al docente, se enmarcan en un saber pedagógico y un hacer práctico, que se traduce en las intenciones y acciones pedagógicas mediadas por un tipo de racionalidad particular con intereses e intenciones definidos.

A partir de estos referentes mencionados en el párrafo anterior, se constituye una actitud franca y abierta, como un fin que debe encontrar todo docente en relación con el mundo de su estudiante, en un diálogo compartido entre dos agentes sociales que forman una totalidad educativa. La relación pedagógica con el estudiante se constituiría en un indagador de la pregunta sobre los enmascaramientos entre poder y conocimiento (Zemelman, 2009).

Las intenciones y acciones están sometidas a una reflexión continua, que hace de la misma una práctica renovada y transformadora. Por lo tanto, el fin de estos roles no está en lo que son capaces de crear o producir tanto el estudiante como el docente, por el contrario, el fin está en construir diálogos a través de los cuales se compartan diversas creencias y formas de percibir el mundo. Las relaciones entre estudiantes y docentes se nutren de la práctica educativa de manera crítica, e involucran razones y emociones de orden ético, moral y cultural.

En cuanto a una acción moralmente recta, de la cual surge el razonamiento práctico que se orienta hacia el respecto decidido por un solo valor, el cual se asume como una fuerza enorme a partir de la posibilidad de enseñar a profundidad un saber que incida en un sentido humano práctico, capaz de constituir en la raíz de su esencia, la identidad de un mundo educativo diferente (Elliot, 2000).

Mundo sobre el cual se delibera continuamente a partir de los medios, dejando de lado el hacer eficientista por el deber racional de poder deliberar para resolver dilemas morales. Deliberación que surge del juicio argumentado, basado en diálogos y recreado por las consideraciones personales y colectivas de un problema. Según Carr (2002, p. 100), se resalta la buena deliberación como parte de la actividad de enseñanza y aprendizaje en la cual, según Aristóteles, la Phronesis es entendida como la virtud de poder obrar conforme al principio ético de saber qué aplicar en determinada condición.

Concluye Carr (2002, p. 100) mencionando que las prácticas mantienen una relación constitutiva con el saber práctico, saber deliberar y saber buscar el bien para todos. Es, por ende, una posibilidad interpretativa de la condición humana como algo no reductible a contenidos y conocimientos prediseñados, sino una búsqueda continua, irreplicable, indagadora y deliberadora del conocer, el hacer y el ser, en consecuencia con las posibilidades del conocimiento humano, que busca la comprensión de la diversidad, el entendimiento de la complejidad y la identificación de la ambigüedad (Apple, 2002).

En síntesis, la tendencia pedagógica crítica en la modalidad educativa a distancia y virtual, confronta la condición de la modalidad instrumental y su carácter inclusivo mecanizado en lo concerniente a la personalización de los procesos educativos, a través de los cuales se analizan las funciones sociales de una educación que propenda al proceso de realización de la propia libertad humana, y que no sea simplemente una propuesta masificadora y mecánica de contenidos o conocimientos empaquetados, listos para ser utilizados sin mayor grado de discernimiento por el estudiante (Gadotti, 2008).

La poca práctica en el discernimiento en la educación hace del aspecto masificante un fenómeno que incide en la educación y educación a distancia y virtual como una educación industrializada, que se enfoca en el aprendizaje y la apropiación de conocimientos listos para ser utilizados en la práctica diaria, haciendo de esta condición una realidad técnica racional aplicada.

## **2.8 Tendencia pedagógica constructivista**

La corriente constructivista surge a partir del trabajo reflexivo en el contexto histórico de la colectividad, planteado inicialmente por Vigotsky (en Gutiérrez, Buriticá & Rodríguez, 2011) como el constructivismo social. Se destacan allí los procesos de aprendizaje de orden cualitativo, más que cuantitativo y acumulativo. Este orden cualitativo involucra, a su vez, aspectos de tipo histórico y cultural que se asumen como la participación del individuo en un grupo o comunidad. No solo los aspectos filogenéticos y cognitivos cobran relevancia en este contexto, también los aspectos sociales de participación común, de aprendizaje compartido y de las experiencias construidas entre pares para el alcance del aprendizaje.

A partir de lo anterior, Vigotsky (1989, citado por Gutiérrez, Buriticá & Rodríguez, 2011) desarrolla, entre otros, el elemento conceptual de los procesos psicológicos superiores sustentados en el uso e interacción con el lenguaje. Otros conceptos que cobran importancia para comprender las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes son el andamiaje, la zona de desarrollo próximo y la mediación.

En especial, este último concepto de mediación marca una pauta teórica vertebral en el marco de la relación docente-estudiante y entre estudiantes en la educación a distancia y virtual. A partir del uso del lenguaje como un sistema de signos, permite mediar relaciones intrapsíquicas e interpsicológicas, o comunicativas, y su potenciación a través de las TIC.

En el plano de la enseñanza y el aprendizaje, el socioconstructivismo implica una serie de procesos comunicacionales que pretenden un aprender significativo, que transforme la experiencia del estudiante y que incida en la realidad con acciones declarativas del conocimiento, que confronte las políticas estatales, lo global y local, la estructura institucional, el proyecto educativo institucional y el aula de clase (Zabala, 2008).

Complementario a la visión macro de los procesos educativos, surge la interactividad como un principio básico de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje (Coll, et al., 2008), caracterizada, entre otras, por las relaciones entre docentes y estudiantes alrededor de una situación de aprendizaje, las condiciones temporales del objeto de aprendizaje y su dinámica, su relación con



los comportamientos que se evidencian en el quehacer diario, y las características de las tareas y los contenidos concretos que predeterminan la actividad conjunta de los participantes.

El aprendizaje no surge de manera puramente individual, se sustenta en los procesos experienciales de quien aprende, que deben relacionar la teoría con la práctica, y configurar actividades conjuntas entre docente y estudiante (Gutiérrez, Buriticá & Rodríguez, 2011). Con base en esto, se comprende el aprendizaje no como un proceso de reproducción memorística de conocimientos, o como un proceso de generación de productos de aprendizaje medible y cuantificable, sino como un proceso de profundización del pensamiento reflexivo, inquisitivo, que busca confrontar la realidad con lo aprendido y que se construye en conjunto, en la relación con otros, con un fortalecimiento de la experiencia alcanzada.

El pensamiento constructivista implica, por ende, la disposición motivacional y psicológica del estudiante integrada a sus conocimientos previos, su experiencia anterior en la comprensión de diversas situaciones de aprendizaje, sus expectativas y capacidades para poder aprender, su disposición al aprendizaje colaborativo, la significación que hace el aprendiz entre el conocimiento y los conocimientos previos, y la posibilidad de aplicar o desarrollar el conocimiento en cuanto a su funcionalidad y pertinencia en el contexto social (Coll, 2001).

Lo planteado con anterioridad se presenta en la educación presencial como un proceso continuo de significación del aprendizaje, mediado por el docente. Al estar centrado en este mismo, la presencialidad puede ofrecer espacios de diálogo directo, cara a cara y bajo la perspectiva de desarrollo de un conocimiento y del cumplimiento del currículo.

Sin embargo, en la educación a distancia y virtual, basada en el uso del Internet y el computador, los procesos pedagógicos se adaptan a nuevas condiciones. Desde las perspectivas educativas del rol y de las funciones, se puede estimar que el contenido de aprendizaje se construye como eje del proceso que desde el constructivismo descansa en el estudiante y se apoya en la mediación docente (Coll & Monereo, 2008; Coll, 2001).

El rol docente, por lo tanto, varía en términos de la inclusión y aprovechamiento de los usos tecnológicos. Por lo tanto, si el rol del estudiante, o función, o papel en esta tendencia, es la de ser gestor de su propio proceso, el rol o función del docente y su intención y acción pedagógica debe ser la de incluir las experiencias en la vida cotidiana de los estudiantes, calcular los riesgos que se deriven del currículo oculto y la comprensión del contenido de aprendizaje en el currículo, la



interpretación y atribución de significado y el sentido al contenido de aprendizaje que esta construcción supone (Coll & Monereo, 2008).

En resumen, el constructivismo como tendencia pedagógica también puede ubicarse en las experiencias de socialización e individualización, tal y como lo plantean Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) sobre las relaciones que se establecen en los procesos psicológicos de orden superior y la manera como estas se construyen en relación con los otros.

Es por lo anterior que la mediación como concepto constructivista se configura como parte de una actividad mental y social del estudiante que, a su vez, le permite fortalecer las relaciones con el medio. Esta actividad mental en lo referente a la experiencia del estudiante se enfoca en los saberes preexistentes que son mediados por el ámbito educativo.

En síntesis, las tendencias pedagógicas expuestas anteriormente se orientan hacia prácticas de formación caracterizadas por líneas de pensamiento diversas, complementarias o integradas, o divergentes y no convergentes. Es decir, como se verá en la discusión y resultados, estas tendencias se mezclan, combinan o se interrelacionan determinando una formación pedagógica híbrida. Esta condición se caracteriza, a su vez, por la incidencia de las condiciones sociales, culturales e históricas de la educación a distancia y virtual, en un contexto educativo que se mantiene en continuo cambio.

El contexto de la educación a distancia y virtual se ve permeado continuamente por la incidencia indiscriminada de estas tendencias, precisamente, en las prácticas de formación que refieren al uso de las TIC y su instrumentalización pedagógica, la aplicación con fundamentos cognitivos de orden procedimental, así como las prácticas referidas a la redes de aprendizaje y colaborativas, junto con las concepciones humanistas del aprendizaje autónomo y su incidencia reflexiva en el desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo.

## **2.9 Prácticas pedagógicas y experiencias de formación**

Al hablar de prácticas en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, se toman en cuenta los aspectos propios de la educación y la manera como se transmiten los conocimientos y saberes por medio de las mismas experiencias; las cuales, al ser repetitivas y constantes, posibilitan la interpretación sociológica educativa de la prácticas pedagógicas como experiencias de transmisión de saberes en la educación que se sustenta en la enseñanza y aprendizaje conforme a unos intereses propios de la cultura.

Asimismo, las prácticas de formación se entienden como finalidades de la educación o ideales de la formación de sujetos sobre los cuales se despliegan las prácticas o experiencias de formación de maestros, y que por ende, remiten a la comprensión de los sentidos formativos que las caracteriza.

Las prácticas pedagógicas y su relación con las prácticas de formación se sitúan en el espacio social y cultural del quehacer docente como acciones en las cuales el acto de enseñar encierra consigo un fin, centrado en los propósitos del docente o del estudiante o de la misma institución, a través de los lineamientos educativos de formación.

El fin anteriormente expuesto se relaciona con las prácticas de formación en el sentido de procurar una acción que transforme la condición humana del estudiante, bien sea por cuenta del docente o de él mismo, en la condición futura del maestro como un profesional. Por lo tanto, la relación entre prácticas pedagógicas, prácticas de formación y tendencias pedagógicas en el contexto de la educación a distancia y virtual se pueden comprender, para el caso de este trabajo de investigación, de la siguiente manera:

1. Son procesos educativos basados en la aplicación de acciones orientadas hacia el logro de respuestas deseadas, la asociación de estímulos y el reforzamiento positivo para lograr los aprendizajes esperados, por medio de las guías de aprendizaje.
2. Se desarrollan educativamente a través de la implementación de herramientas, instrumentos, dispositivos o diseños instruccionales según las plataformas virtuales de aprendizaje, con el fin de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje y obtener resultados medibles y contrastables.
3. Las experiencias de enseñanza y aprendizaje que surgen a partir de estas prácticas posibilitan el desarrollo del pensamiento en el estudiante, la consolidación de estructuras mentales por desarrollar o potenciar en él mismo, la influencia de la capacidad docente para activar intereses de aprendizaje por parte del estudiante y su desarrollo e interacción en la virtualidad y presencialidad.
4. La potenciación de los intereses, deseos y experiencias de aprendizaje del estudiante, a partir de la facilitación de medios de información, espacios virtuales para los diálogos compartidos, el aprendizaje autodirigido, y la indagación continua de nueva información.
5. La práctica de formación centrada en diálogos reflexivos, analíticos, interpretativos o comprensivos, orientados hacia la crítica y cuestionamiento de los contenidos y temáticas de aprendizaje dados, ubicándolos en la propia realidad del estudiante,

como una condición confrontadora de la reproducción de saberes y del conocimiento.

Los aspectos anteriormente mencionados se pueden enmarcar en primera instancia en las prácticas pedagógicas, que de acuerdo con Bernstein (2001), se definen como posturas del docente que se debaten entre formas tradicionales de transmitir el saber, caracterizadas fundamentalmente por ser conservadoras o reproductoras, y progresistas o centradas en el aprendiz. En estas últimas, las experiencias de aprendizaje se desparametrizan de los cánones de educación impuestos por ideologías legitimadas por el estado educativo de control (Quintar, 2008).

Según Bernstein (2001), el plano cultural y social se parametriza por el mercado (tecnología y comercio), en el que existen unas reglas predefinidas con un orden lógico secuencial y una condición moral que predetermina las prácticas pedagógicas y de formación. Aunado a esto, las condiciones actuales observan en el contexto relaciones pedagógicas que involucran el aprendizaje de roles, jerarquías y espacios de negociación, o espacios de imposición por influencias de las “tendencias del mercado” (Bernstein, 2001, p. 158).

Aspecto que no es ajeno a las condiciones educativas actuales de la educación a distancia y virtual, en la cual, las condiciones del mercado facilitan el acceso a la educación, su masificación, cobertura y calidad, conforme a las necesidades educativas culturales y la demanda laboral.

El orden lógico en que se da una práctica pedagógica está estimulado por secuencias determinadas en un momento histórico particular; este momento condiciona al docente y aprendiz, en el rol de transmisores y reproductores de conocimiento. De esta manera, la condición moral que se observa de fondo implica una serie de reglas de criterio asociadas a un modo de comunicarse, el cual es legitimado por las relaciones de grupo y la dominancia o poder social, el cual determina, a su vez, la actividad moral que define las ideologías de los grupos dominantes (Bernstein, 2001, p. 75).

En las relaciones pedagógicas y prácticas de formación surge un rol docente que, en su acomodación al contexto, ejerce influencia y dominio sobre el aprendiz, a través de una intención formativa con una tendencia particular que refiere al producto, es decir, el proceso de formación como educador.

La misma formación se enmarca en un conjunto de reglas jerárquicas que, según Bernstein (2001, p. 76), se hacen implícitas o explícitas en la relación con el aprendiz. Entre estas se encuentran las reglas de secuencia, en las que se evidencia una transición entre las actividades planeadas y no predeterminadas, para la realización

de la actividad de enseñanza en los espacios educativos presenciales o, para este caso, en espacios educativos virtuales.

Complementario a lo anterior, surgen dos tipos genéricos de prácticas pedagógicas propuestas por Bernstein (2001), las cuales pueden ser visibles e invisibles. Las primeras, “confieren importancia al producto externo del aprendiz”, por lo cual tienden a estratificar los procesos de aprendizaje diferenciando las reglas y criterios que deben alcanzar tales aprendizajes para el cumplimiento de una meta o competencia.

La anterior condición hace de tales prácticas una visión conservadora y tradicionalista de la reproducción del conocimiento. En las segundas, aparece una tendencia en el acto educativo caracterizado por “las reglas discursivas o reglas del orden de la instrucción. En donde se preocupa poco por el ajuste del texto del adquirente a una norma externa común”. Es decir, se enfocan hacia la construcción de un discurso que se consolida en la medida que el estudiante o aprendiz logra configurar con base en su propia experiencia.

En síntesis, las tendencias pedagógicas que se observan en el fondo de las prácticas pedagógicas, prácticas de formación, indican un interés en la acción docente en relación con su contexto social, económico y cultural, que modela y proyecta su capacidad reflexiva (Bernstein, 2001, p. 45). En las prácticas visibles se evidencia la transmisión-performance, definida esta como el sentido en la ejecución, desempeño, acción y resultado conforme a criterios establecidos, los cuales pueden ser: reglas, objetivos de aprendizaje, adquisición de conocimiento, fines pedagógicos o competencias.

En las prácticas invisibles se observan los procedimientos internos del adquirente o aprendiz, de orden cognitivo, afectivo, lingüístico y motivacional. Las prácticas visibles son por ende conservadoras o radicales, en el marco de la relación con el grupo y con el docente. Estas pueden ser dependientes del mercado o de toda influencia del desarrollo tecnológico o de las políticas económicas. Por otra parte, las prácticas invisibles pueden ser progresistas o también radicales, en el marco de la relación con el individuo o con el grupo. Es decir, pueden ser independientes del mercado y centradas en la acción crítica del sujeto y del grupo. Estos tipos de prácticas pedagógicas se soslayan en la condición de clase social e influencia del mercado (tecnología y economía).

Vale anotar que la teoría propuesta por Bernstein (2001) tuvo un gran despliegue en el campo de la educación básica y media. Sin embargo, se observa una transversalidad en el campo de la educación superior y en la mediación tecnológica basada en el uso de las TIC, por los siguientes aspectos:

1. Los mecanismos pedagógicos aplicados a la práctica pedagógica en lo social y cultural.
2. Las relaciones que establece de clase social, mercado (tecnologías y ciencia) y procesos educativos.
3. El enmascaramiento de los modelos pedagógicos por prácticas pedagógicas que se sustentan en currículos ocultos y currículos basados en formación para la técnica.
4. La trascendencia de las prácticas educativas y pedagógicas en el contexto del control simbólico.

Precisamente en el contexto del control simbólico aparece el desempeño de diferentes roles, los agentes del mercado, los docentes, las directivas institucionales, la clase trabajadora y los estudiantes. Cada uno de ellos, al estar ubicados en el esquema actual de la economía, los sistemas de control y su complejidad en la generación de nuevos esquemas de formación, confluye en un sistema de códigos restringidos y procesos educativos muy cerrados al acceso a niveles de formación en la educación superior especializada, en la cual la formación se define por el dominio técnico del saber instrumental (Bernstein, 2001).

Por lo anterior, la práctica pedagógica y la práctica de formación inciden en los procesos económicos a través de la intención formativa que se fundamenta en la relación pedagógica y el factor humano que deriva de esta misma. Este factor humano soslaya la dependencia de los procesos tecnológicos, las tendencias pedagógicas que determinan su especialidad en el campo práctico laboral y el dominio de los saberes, en consonancia con las experiencias del docente y su capacidad para transmitir saberes específicos.

Las tendencias pedagógicas, siendo subjetivas y variables en lo referente a la influencia del docente en la enseñanza, se aferran, según Bernstein (2001), a modelos pedagógicos que validan la transmisión del conocimiento, la asimilación y apropiación por parte del aprendiz. De esta manera, el modelo pedagógico se sustrae y reduce la posibilidad de innovar y transformar la práctica pedagógica, la práctica de formación y las tendencias pedagógicas presentes en momentos propios del proceso educativo, como el currículo, la pedagogía y la evaluación (Bernstein, 2001).

Tal sustracción configura un código y un discurso que reproduce relaciones de poder y control. Por lo tanto, el modelo solo o por sí mismo, se aleja de la práctica pedagógica por no poder caracterizarla y por no poder interpretar las relaciones humanas en contextos educativos como lo es la modalidad educativa a distancia y virtual, en la cual, las tendencias pedagógicas están por encima de la reproducción precisa de modelos educativos.

En síntesis, los aportes teóricos analizados como referentes conceptuales para este trabajo de investigación, ubican el objeto de estudio de las tendencias pedagógicas, las prácticas de formación y prácticas pedagógicas, en un espacio social y cultural de la modalidad a distancia y virtual, caracterizado por la diversidad de los contextos educativos y la incidencia de las comunidades educativas abordadas desde la etnografía como propuesta metodológica y experiencial investigativa. La exposición y el análisis de estos elementos conceptuales permiten comprender los principios y propuestas de las pedagogías tradicionales, su trascendencia e influencia en las tendencias pedagógicas actuales.

La incidencia de las tendencias pedagógicas no solo está en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, también se refiere a los aspectos sociales educativos que los caracterizan en el marco de la educación a distancia y virtual. Aspecto por el cual los referentes conceptuales expuestos en esta investigación se ubican en la educación a distancia, como parte de un contexto social educativo en continua transformación. Los planteamientos teóricos analizados son, asimismo, ideas actuales de la pedagogía que aportan a la comprensión del problema planteado en esta investigación.

Con lo anterior, se presenta a continuación el concepto formación en las prácticas y las tendencias pedagógicas, el cual se aborda como parte de los hallazgos de la presente investigación. Al ser un concepto recurrente que aparece en los datos interpretados a través de las entrevistas, contenidos virtuales y sesiones presenciales, este mismo se sitúa de manera transversal en el desarrollo de la investigación y por lo tanto, se analiza con base en los referentes filosóficos, sociales, culturales y educativos propuestos por Jaeger (2007), Gadamer (2001) y Bernstein (2001), al ser estos autores quienes plantean desde el origen epistemológico del término formación, su sentido en el marco actual de la historia occidental de la educación con fines humanistas, socioeconómicos y socioeducativos.

## **2.10 El concepto formación en las prácticas y las tendencias pedagógicas**

La formación emerge en la educación a distancia y virtual como una categoría transversal a todo el contexto general de las prácticas de formación y se destaca su sentido a partir de la propuesta teórica inicial de Jaeger (2007). Esta categoría parte de una dinámica humana y cultural que vela por el desarrollo de las cualidades espirituales del ser humano, inicialmente enfocadas hacia las virtudes, destrezas y aptitudes que enaltecían la condición moral y espiritual de una persona perteneciente a las clases sociales más altas.

Posteriormente se comprendería su significado a través de los conceptos de Areté y Techné. El primero se refiere a la formación del hombre en todas sus extensiones

sociales y culturales, y el segundo correspondería solo con la formación de las aptitudes, destrezas y conocimientos aplicados (Jaeger, 2007). En particular, la cultura es inherente a la condición humana a partir del concepto de Bildung (Jaeger, 2007; Gadamer, 2001).

Los autores anteriormente mencionados reafirman la educación como un fin orientado al desarrollo del ser humano como ser civilizado, poseedor de un conocimiento y con una serie de cualidades humanas y espirituales que lo hace ser un ciudadano ejemplar para su propia autorrealización como persona y su pleno desarrollo espiritual como hombre virtuoso.

Es por esto que, la condición propia del Areté va acompañada de la Techné, a través de la cual se conjugan saberes, conocimientos, experiencias y virtudes humanas. Ambas proyectadas en lo que posteriormente se conocerá como la integración del hombre en ascenso hacia la humanidad (Gadamer, 2001). Este ascenso se caracteriza, además, por el hecho de reconocer lo propio en lo extraño, es decir, ver a la otra persona como parte del todo que la conforma, y que le permite demostrar que es civilizada, realizada y culta (Gadamer, 2001).

Esta mirada integral del ser humano lo conduce a él hacia una búsqueda continua de su propia realización, por medio de las más diversas posibilidades y oportunidades sociales y culturales que le permitan dar cuenta de su condición humana. La transversalidad del concepto formación en este trabajo de investigación, que se expondrá más adelante en los resultados, se reafirma como un proceso educativo en el cual está presente el ideal ético, moral, social y cultural que determina la razón de ser de una persona educada en un mundo educado.

Precisamente, parte del sentido de formación se refiere al hecho de formar la memoria, desde la conciencia histórica de los sujetos (Gadamer, 2001; Zemelman, 2009), por medio de la cual se hacen conscientes de los elementos culturales que son enajenantes, y a su vez opresores, y que impiden al ser humano romper con lo establecido como mecanismo de control.

Lo anterior significa formar en la consciencia del sentido histórico, a partir de lo cual el ser humano se coloca frente a su propia realidad desparametrizando lo impuesto o lo dado y generando posiciones autónomas frente a los conocimientos preexistentes, ya dados y no cuestionados por su condición de saberes dominantes. La formación, por lo tanto, implica el conocimiento de sí mismo, la autoformación, el dominio de sí, el autodomínio, el discernimiento de los hechos históricos y eventos que rodean al ser humano, la externalidad del sujeto y la capacidad para reconocer las decisiones que debe tomar para su autodeterminación (Gadamer, 2001).



De esta manera, la formación recae en la internalidad del sujeto, pero se conecta con el mundo exterior a partir de los fenómenos que continuamente confrontan al sujeto y lo encaminan hacia una construcción continua, en donde se mantiene presente la comprensión del inacabamiento y la resignificación de las propias experiencias.

La formación implica, por ende, alcanzar la plenitud humana a partir del desarrollo de las capacidades y facultades mentales y espirituales para su realización. Siendo así, la formación nunca es un proceso que termine o se acabe, precisamente por atender al desarrollo humano de cada individuo, en la medida que este es consciente de su inacabamiento, comprende que la necesidad de seguir formando su consciencia le permite entender los hechos históricos que lo están determinando.

Por lo cual, la educación y la formación están en estrecha relación (Zambrano, 2007), puesto que hacen parte de una práctica transformadora a través de la cual el estudiante y el docente mantienen una continua relación que los transforma y acerca en su condición humana. No obstante, la formación alcanza un nivel superior a la educación (Zambrano, 2007), porque si bien la educación forma en los conocimientos y virtudes, la formación reflexiona estas experiencias teniendo siempre presente la condición intrínseca del sujeto.

Sin embargo, y atendiendo a la *Techné* de la cual se habló con anterioridad, la racionalidad técnica e instrumental (Portela, 2004) deja una huella que poco a poco, y en relación con las tecnologías, reduce la formación al pensamiento para el hacer, mecanizado, infalible e instrumentalizado.

La condición de equilibrio entre *Areté* y *Tecné* se rompe con la fuerza del pensamiento racional que inclina la acción humana al modo de pensar basado en principios y normas externas al sujeto, que se enfocan hacia la eficiencia, producción, maximización de recursos y realización de la tecnociencia (Portela, 2004).

Asimismo, el concepto formación en su transversalidad se halla inscrito en las tendencias pedagógicas, los fines formativos de la educación a distancia y virtual, y las prácticas de formación que dan cuenta de la manera como se configura el quehacer pedagógico del docente en la formación de licenciados. Para comprender este análisis del concepto formación desde la realidad actual de la formación de licenciados, se presentan a continuación los aportes teóricos que se integran a la formación inicial y complementaria de docentes.



## **2.11 Formación inicial y complementaria de docentes**

Según Imbernón (2007a), la formación inicial de docentes se orienta a suministrar los conocimientos generales y específicos, así como los principios psicopedagógicos y científicos para el posterior desarrollo de una tarea profesional. Sin embargo, esta formación no termina en un proceso inicial, debe ser complementaria y, por lo tanto, debe actualizar en todos los cambios y tendencias pedagógicas, por lo tanto, requiere profundidad en una formación posterior al nivel de pregrado.

En estos momentos de la formación, según Imbernón (2007a), el componente práctico de la formación inicial de docentes es un aspecto que debe profundizarse con la formación complementaria. Con base en esto, los procesos de formación inicial y desarrollo profesional docente están necesariamente afectados por la condición formativa práctica y humana, que en la actualidad reviste una complejidad social y cultural en el contexto de la educación a distancia y virtual. Contexto a través del cual las tecnologías de información y comunicación inciden haciendo del mismo un espacio abierto a toda posibilidad educativa en las prácticas de formación.

Aspecto por el cual las tendencias pedagógicas necesariamente se articularán con el rol pedagógico desempeñado por el docente y el estudiante, en relación con los objetivos y fines de la educación ya denominada industrial o en proceso de transformación del pensamiento educativo tradicional, a expensas de los cambios que readaptan tal condición de lo tradicional o convencional.

La práctica de formación en la etapa inicial se complementa con la práctica real en el contexto educativo y social en el cual se desempeñará, según Imbernón (2007a), dadas las condiciones cambiantes, dinámicas y complejas de la educación actual, la práctica formativa reviste sus particularidades en las formas de entender la producción y reproducción de saberes y experiencias. A partir de esto, el docente establece o construye significados de las relaciones con sus estudiantes y define implícita o explícitamente las formas de interpretar la educación.

Atendiendo a la misma complejidad descrita por Imbernón (2007a), el autor establece una serie de ideas pertinentes en la formación docente, las cuales se complementan con los conceptos propuestos por Bernstein (2001) sobre la formación centrada en el dominio técnico del saber instrumental y la necesidad de superar tal condición.

Igualmente, se complementa con los aportes teóricos propuestos por González (2006) en cuanto a la necesidad de formar en la reflexión continua del quehacer pedagógico en el marco axiológico de la pedagogía y la condición humana de la razón de ser del docente, en especial, haciendo un uso discriminado de las TIC para los fines pedagógicos.

Estas ideas se refieren a la formación del docente en lo actitudinal, emocional y valorativo. Es decir, una formación integral actitudinal que da cuenta, según Imbernón (2007a), de las virtudes humanas, sus actos valorativos, al igual que del ascenso hacia un mundo civilizado (Jaeger, 2007), y las construcción de condiciones valorativas caracterizadas por la acción subjetiva del ser humano (Gómez & Zemelman, 2006).

Las condiciones anteriormente planteadas se relacionan con las prácticas de formación en valores y determinan una voluntad ejercida según el fin universal de educar para la vida, los principios morales universales y éticos del humanismo y la autonomía del ser humano, que hacen parte de su capacidad para decidir y obrar conforme la voluntad de aquello que presupone el bien para todos y que reafirma la condición moral del imperativo categórico clásico del cual habló Kant (2004).

Lo descrito en el párrafo anterior se conjuga con los resultados de este trabajo investigativo y conforme se pudo interpretar a partir de las categorías y conceptos que emergieron, el imperativo categórico surgió como parte de los ideales de vocación mencionados por los docentes participantes. Estos ideales apuntan a un sentido vocacional que es consecuente en el ejercicio de la labor docente, el cual debe residir en la autonomía de cada estudiante y presupone que son ideales buenos de por sí.

Con lo cual, deben estar relacionados con su capacidad para orientar y desarrollar su propio aprendizaje, brindando a cada uno la habilidad para reflexionar sobre sí, sobre su realidad educativa y sobre el contexto en el cual se desempeñará. Este imperativo es tratado por los docentes como un actuar ético que debe residir en la misma persona, y en cada una debe reflejar unos valores que den sentido a su vocación y denotar así un código ético que recuerde los fundamentos de su hacer como educador por propia convicción.

El imperativo, de igual forma, se ubica en el sentido de las prácticas de formación del docente como una transformación interior continua del quehacer pedagógico que aparte de ser un mandato, implica además, según Imbernón (2007a), comprender las dimensiones de una situación problema en donde la actividad reflexiva interior y su externalización en la colaboratividad se convierten en alternativas para comprender o resolver una condición.

La actividad reflexiva se ubica en un trayecto en el cual la historia de las prácticas de formación se sitúan en un contexto cambiante, la reflexión continua sobre la práctica y la necesidad de conversar con otros y aprender con otros, se convierte asimismo en el referente central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más aun en la educación a distancia y virtual en donde las tendencias constructivistas del aprendizaje colectivo son el referente principal.

Imbernón (2007a) menciona que la formación basada en la comprensión problémica de la realidad debe orientarse hacia el trabajo inserto en la comunidad, en la construcción de conocimiento apoyado de otras personas, es decir, como lo plantean Gómez y Zemelman (2006), en la apertura social a la diversidad inmersa en el diario vivir, en donde se pase del texto al contexto y se pueda reconocer allí la historicidad como tiempo y espacio, lo dado y lo que viene a emerger en el presente.

Es por esto que las prácticas de formación del docente vienen a confluír, según Imbernón (2007a), en la construcción continua de una identidad que se adapta a la complejidad del mundo. Se comprende, por ello, el ser sujeto de la formación y no objeto de ella, por lo cual se recuerda a Pozo et al. (2011) cuando exponen la pertinencia de comprender lo implícito y explícito en la actividad mental y cognitiva del docente como formador y sujeto de su propia formación.

De igual manera, se habla de una formación basada en la acción indagadora de la realidad, en donde el docente es un sujeto histórico capaz de transformar e innovar en el contexto social y cultural, superando entre estas condiciones las mismas que se relacionan con el capitalismo académico (Fernández et al., 2010).

Las propuestas teóricas que hace Imbernón (2007a, Imbernón, 2011) sobre las prácticas de formación del docente, vienen a situarse en el espacio de la complejidad formativa, no lineal ni homogenizada por el lineamiento, sino en lo referente a una realidad dinámica, cambiante, consensuada en el diálogo, que atiende a la continua búsqueda de recursos, que se debate en lo adverso, que se complementa, o se integra, pero también, que se fragmenta para formar nuevos sentidos.

Este concepto de complejidad que expone Imbernón (2007a) propende a rescatar la condición del docente como investigador, gestor, mediador y facilitador de experiencias situadas en contexto. Es decir, el rol actual del docente, en especial en la educación a distancia y virtual, hace de su labor una práctica de formación que se resignifica continuamente en lo pedagógico y didáctico a través de la reflexión sobre el conocimiento dado y las realidades que limitan la socialización del mismo. Las prácticas de formación de docentes se sitúan, por lo tanto, en la superación continua de estereotipos, prejuicios, creencias infundadas que se instauran en su labor y que exigen por lo tanto de una acción centrada en descubrir, ordenar, fundamentar y transformar la práctica. Lo anterior solo se logra a través del trabajo continuo por remover el sentido común pedagógico hacia una nueva construcción de sentido, y así resignificar para poder discernir sobre los hitos que han marcado la historia parametrizada del hacer docente (Quintar, 2008).

Sintetizando los aportes teóricos presentados como referentes conceptuales de esta investigación, se proponen y evidencian tendencias pedagógicas mezcladas y diversas que inciden de diferente forma en las prácticas de formación. Asimismo, los referentes conceptuales expuestos presentan en la historia de la educación a distancia los fines por los cuales esta modalidad se desarrolló.

De igual forma, estos referentes conceptuales analizan las relaciones entre las tendencias pedagógicas y los modelos educativos de la educación a distancia presentados en la historia de la modalidad. Comprendiendo los fines industriales y mercantilistas de la educación a distancia y virtual, se plantean las generalidades de los métodos y modelos de aprendizaje para relacionarlos con el quehacer docente y su desempeño en contexto.

Las tendencias pedagógicas, las prácticas de formación, las prácticas pedagógicas y el concepto mismo de formación, permiten comparar las propuestas expuestas con los hallazgos de esta investigación. De esta forma, las categorías emergentes de esta investigación se interpretan con base en la teoría revisada, en un ir y venir continuo de la realidad a la teoría y viceversa.

Desde el plano histórico que se expuso como referente conceptual, se plantearon las bases de la educación a distancia y virtual como una modalidad o alternativa educativa. Estos referentes histórico-conceptuales se proponen, a su vez, como parte un proceso pedagógico que se ha transformado y se sigue transformando en diversos contextos y espacios educativos.

También, la transformación del quehacer pedagógico en la educación a distancia y virtual, al igual que la reflexión práctica de la enseñanza y aprendizaje en esta modalidad, llevaron al uso e implementación de medios tecnológicos de difusión y transmisión de la información y de la construcción de conocimiento.

De esta forma, los medios tecnológicos y las prácticas de formación se abordaron desde un referente conceptual diverso que plantea unos hitos históricos y unas realidades propias de la modalidad, con lo cual se expusieron las tendencias pedagógicas más comunes y su relación con las prácticas de formación.

Con base en lo anterior, se expone a continuación el diseño de la investigación en donde se explica la experiencia etnográfica y sus bases interpretativas fundamentadas en la hermenéutica como parte de una tarea de profundización, por medio de la cual se siguieron paso a paso y momento a momento, las acciones propias de la codificación y construcción categorial para concluir en una categoría central que diera respuesta a la pregunta y los objetivos planteados.

### **3. Diseño de la investigación**

La presente investigación se despliega a través del enfoque interpretativo, al profundizar en la densa cultura de una comunidad educativa (Hammersley & Atkinson, 2001). Esta densidad cultural implica dilucidar los conceptos presentes en las voces y discursos de las personas, en donde la captación del mundo social se construye a partir de la reflexión continua sobre los datos recogidos, en un contexto que se compone de las experiencias en la presencialidad y la virtualidad, a través de las cuales se recoge la suficiente y necesaria información para lograr una categoría central que se consolide por medio de un proceso continuo de sistematización de información.

Como parte de una labor inmersa en el diario vivir de una comunidad, se trabaja sobre la actividad de saber escuchar, observar y comprender las diferentes formas de vida de diversas comunidades o grupos sociales. Para este caso, el enfoque interpretativo implica asumir la subjetividad como parte de esta construcción de sentido, en la cual la realidad se construye a través de una constante comparación con la teoría.

Esta labor interpretativa se construye, a su vez, en el contexto de la complejidad que revisten las prácticas de formación y de cuáles tendencias pedagógicas se hacen presentes allí. Abordar esta complejidad implica declarar el sentido de algo, explicar sucesos que pueden ser entendidos de diferentes maneras, concebir u ordenar de un modo personal la realidad. El cómo se construyen esos sentidos, hace parte de la reflexión y profundización pedagógica en un mundo simbólico que refleja diferentes realidades, explícitas o no, en las interacciones y relaciones que se construyen allí entre docentes y estudiantes.

Por su parte, el quehacer diario del docente y las experiencias de enseñanza en la educación a distancia y virtual, se compilaron a través de las entrevistas, las clases presenciales y los contenidos virtuales. De igual forma, se hizo una observación

continua de las diversas interacciones y experiencias dadas en los espacios virtuales y presenciales. Por lo cual, se reconocen las expresiones verbales que hacen los docentes de sus prácticas de formación y las expresiones y narraciones propias del investigador a partir de lo que observa y lo que escucha acerca de lo que los sujetos cuentan.

La educación a distancia y virtual es una modalidad que ha incidido en muchas prácticas culturales educativas, generando múltiples sentidos y representaciones sociales. Es por esto que para poder comprender y develar lo oculto en las prácticas de formación, se trabaja en esta investigación con la perspectiva metodológica etnográfica, la cual se caracteriza en este caso por reconocer y comprender la dinámica cultural de la educación y los develamientos que esta dinámica puede llevar a partir de interacciones, relaciones y representaciones de una comunidad educativa.

Las experiencias del etnógrafo como investigador se ubicaron en las unidades de análisis referentes al diario vivir de un grupo de docentes que trabajan en la modalidad educativa a distancia y virtual en la formación de licenciados. De esta forma, la etnografía se plantea como un quehacer investigativo, por medio del cual el investigador hace inmersión en el mundo de los sujetos, quienes en su comprensión de la realidad en la cual viven construyen un sentido de lo que sus experiencias significan a diario en la práctica (Hammersley & Atkinson, 2001).

El grupo de estudio estuvo conformado por los sujetos participantes que son docentes o tutores, pertenecientes a los dos últimos años de formación de los profesionales licenciados de un Programa en Educación Básica a través de la educación a distancia y virtual. En total participaron seis docentes y las áreas escogidas o asignaturas se definieron tomando en cuenta las experiencias prácticas de los últimos dos años desarrolladas por los estudiantes, las cuales son más comunes en las instituciones educativas en donde se trabaja en los campos mencionados, especialmente, la formación en los últimos dos años a través de la asignatura Prácticas pedagógicas investigativas de profundización.

La escogencia de los seis docentes se hizo con base en los criterios referentes a la experiencia educativa, trayectoria y reconocimiento de cada uno de estos en la modalidad, su participación como docentes en las prácticas pedagógicas y su formación pedagógica en el campo de la educación a distancia y virtual. De igual forma, se determinan por trabajar en los dos últimos años de formación académica, por cuanto la labor desarrollada en esta etapa reviste diversas condiciones pedagógicas que se sitúan en la presencialidad, en la práctica profesional y en la formación en el área de énfasis.

Las asignaturas en las cuales se desempeñan los docentes se determinaron con base en los énfasis propios del programa educativo, las trayectorias académicas de los estudiantes a lo largo de la carrera y las posibilidades pedagógicas de poder reconocer las tendencias pedagógicas a partir de la realidad práctica y la experiencia teórica en la transmisión de conocimientos.

También, participaron 51 estudiantes en actividades virtuales de foros virtuales, en los cuales se trataron temas concernientes a las prácticas pedagógicas, lenguaje y escritura, principios matemáticos, producción textual, sentidos de las prácticas pedagógicas, e interacción entre los estudiantes.

Comprendiendo que la educación a distancia y virtual es para este caso y de acuerdo con la etnografía, el modo de vida a través del cual se hace inmersión, se toma en cuenta la unidad de análisis referente a las experiencias pedagógicas, las prácticas de formación, las experiencias en la presencialidad y la virtualidad y las percepciones sobre la labor como docentes y la relación que construyen con sus estudiantes, en el marco de las prácticas de formación profesional ad portas de concluir la carrera como docente.

Hay que mencionar que en el complejo de realidades descritas para el desarrollo de esta investigación, se estudia esta cultura educativa a distancia y virtual, como unidad de análisis conformada por una serie de vivencias culturales, que implica asumir como etnógrafo, la condición de un acto comprensivo e interpretativo de las relaciones que determinan el compartir, interactuar, construir y revalidar los conocimientos, para luego hacer afirmaciones consecuentes con esa realidad.

De esta manera, en el ámbito cultural, el texto y contexto se refieren al conocimiento cultural situado, que configura la vida de los docentes y estudiantes, quienes conforman una unidad social concreta. Corresponde, por ende, describir y reconstruir analíticamente y de manera interpretativa las formas de vida que conforman dicha cultura educativa y estructura social del grupo de docentes y estudiantes de últimos años de formación profesional para licenciados en Educación Básica.

En la medida que la interacción y profundización con la realidad de los sujetos se hace evidente, se develan nuevas percepciones (Gadamer, 2007), originadas en la realidad de estos docentes y los estudiantes que posteriormente hicieron parte del proceso de observación flotante, la cual se caracterizó por mantener una condición fluida y no permanente de la interacción entre el investigador y la realidad presencia y virtual.

De esta forma, al acercarse al fenómeno de estudio, implica también asumir una observación directa en el contexto en donde la acción tiene lugar (Hammersley &



Atkinson, 2001). Para profundizar en tal sentido fue necesario conocer el escenario en cada detalle de las relaciones y aspectos culturales que caracterizaban al lugar y los hechos repetitivos que tenían origen en la cotidianidad, como son los espacios o aulas de clase, los inicios y cierres de las sesiones, los espacios de la virtualidad y los contenidos virtuales. Lo anterior obedeció al hecho de comprender una cultura en sus diferentes manifestaciones, ampliando poco a poco el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados durante la investigación (Hammersley & Atkinson, 2001).

Para lograr tal claridad, se busca develar los aspectos ocultos en las prácticas de formación y reconocer los sentidos que no han sido explícitos por el docente a través de su diario quehacer. Estos aspectos caracterizan el fundamento etnográfico de la presente investigación, los cuales tienen a la hermenéutica como base o principio de la actividad etnográfica. De esta forma, la hermenéutica se concibe como una acción de análisis e interpretación basada en el lenguaje como instrumento que permite reconocer los sentidos de aquellos discursos y diálogos que dan cuenta de la realidad (Gadamer, 2007).

Este proceso de comprender los diálogos, la palabra compartida y los lenguajes utilizados para explicar la realidad, se articuló con la etnografía en la presente investigación, a través de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva y los referentes de interpretación de la teoría y práctica, los cuales se construyeron desde la realidad misma, en la cual los sujetos participantes convivieron con el investigador a lo largo de la experiencia investigativa, compartiendo aspectos referentes a lo que piensan, dicen y hacen los docentes.

Como se explicará más adelante, el trayecto comienza con el análisis de las entrevistas, los encuentros presenciales, los contenidos de la plataforma virtual, el análisis de las guías de aprendizaje y de los foros virtuales. Cada uno de estos instrumentos brindó la información necesaria para identificar allí los códigos respectivos y poder así ir profundizando en la categorización a través de la mirada hermenéutica como una acción reflexiva e integrada a la realidad del investigador y de los sujetos participantes, en donde la identificación, el análisis y la interpretación se mantuvieron como una condición propia de la presente investigación en el contexto de la educación a distancia y virtual.

### **3.1 Técnicas e instrumentos para dar sentido a la realidad**

Las técnicas de recolección de información se determinaron a partir de los contextos en los cuales se desarrolla la actividad académica y pedagógica de la educación a distancia y virtual. Este contexto se situó en el ámbito de la educación superior, en



una institución universitaria pública con docentes de un programa de Licenciatura en Educación Básica.

Los contextos propios en esta modalidad se identificaron como espacios de encuentros presenciales en el aula, plataforma virtual de aprendizaje Moodle, espacios de trabajo de los docentes, espacios virtuales de interacción entre docentes y estudiantes como es el caso del foro virtual, y los documentos o evidencias impresas de guías de aprendizaje como referentes de seguimiento y control de la actividad académica por parte del estudiante.

Las técnicas de recolección de información se establecieron de la siguiente manera: la observación a través de vídeos de clases presenciales y virtuales de aquello que hacen los docentes y estudiantes, la entrevista para conocer lo que dicen los docentes y el análisis documental para poder identificar lo que piensan los docentes.

Con lo anteriormente planteado se proponen unas unidades de análisis referente a las prácticas de formación en EAD, las tendencias pedagógicas y los docentes en la formación inicial de licenciados. Sin embargo, estas unidades de análisis se profundizan, confrontan y develan su sentido a través de la observación y descripción. Entre estos procesos se fijaron unos códigos y categorías que en su comparación constante permitieron su modificación y reevaluación acompañada además del apoyo teórico y conceptual que aportó la teoría revisada conforme la realidad abordada.

### **3.1.1 Observación**

Para este caso se desarrolló una observación flotante que se suscitaba entre las experiencias de las actividades en el foro virtual, los contenidos virtuales de la plataforma de aprendizaje Moodle y las sesiones presenciales, que indicaban una condición fluida y dinámica que no se mantenía estática en un solo lugar. Es decir, esta observación no fue en un único lugar, sino en diferentes espacios y tiempos. Aspectos que se integran a la actividad mismas de la etnografía virtual.

Por lo anterior, se analizaron estos espacios tomando en cuenta los procesos de interacción, conversación y diálogos sostenidos en los diferentes ambientes presenciales y virtuales (sincrónicos y asincrónicos). Se hizo énfasis allí en la manera como se desarrollaron las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación, a partir de las experiencias que se suscitaron en estos contextos y las categorías que surgieron a medida que iban describiendo y analizando la información.

El proceso de observación flotante se hizo a partir del uso de videocámara y grabadora digital como instrumentos que permitieron grabar las sesiones presenciales. También, se utilizaron los instrumentos del diario de campo como medios de registro de las sesiones a través de los cuales se pudiera organizar el proceso de construcción categorial emergente.

### **3.1.2 Entrevista**

Las entrevistas forman parte del proceso de profundización que da cuenta de los discursos, verbalizaciones y experiencias que expresan los docentes, las cuales permitieron integrar la comprensión de las prácticas de formación tanto en la presencialidad como en la virtualidad. El desarrollo de las entrevistas se fundamentó en un guión inicial que abordó las temáticas respectivas a la educación a distancia, las prácticas de formación, las tendencias pedagógicas y las experiencias de trabajo en la enseñanza y aprendizaje en el espacio de la educación a distancia y virtual. Igualmente, se tuvieron en cuenta los conceptos referentes a los antecedentes en el área problema, y la teoría inicialmente abordada referente a tendencias pedagógicas, prácticas de formación, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el ámbito de la educación a distancia y virtual.

Las entrevistas se realizaron en espacios diferentes a las actividades de orientación en el encuentro presencial, y en momentos en que el docente tuvo la disponibilidad para atender esta actividad, comprendiendo que su labor le implica atender vía Internet las sugerencias e inquietudes de los estudiantes.

### **3.1.3 Análisis documental**

Este análisis se basó en escritos que produjeron los docentes de los dos últimos años de estudio del programa en Educación Básica, y que reflejan lo que ellos piensan, como son: las guías instruccionales o diseños instruccionales, los objetos virtuales de aprendizaje, los contenidos que se suben a la plataforma virtual de aprendizaje Moodle y los contenidos de los foros virtuales.

Los foros se establecieron como herramientas infocomunicacionales que hacen parte de la plataforma Moodle, son por ende, instrumentos paralelos que sirven de mediaciones para los diálogos y discusiones entre estudiantes y docentes. Estas mediaciones hacen parte del desarrollo curricular del plan de estudios y se realizan en diferentes momentos durante el periodo académico de actividades semestrales. Estos puentes comunicacionales son el canal más común en la comunicación entre estudiantes, para compartir sus experiencias personales en la práctica y para socializar los conocimientos del plan de estudios.

Las guías instruccionales o guías de aprendizaje, y los objetos virtuales de aprendizaje permitieron conocer el proceso de planeación educativa que realizaron los docentes en sus clases, en las cuales se relacionaron los objetivos, justificación, competencias por desarrollar, contenidos, metodología de evaluación, actividades y fuentes bibliográficas. Estas guías se entregaron a principios del semestre académico y se aplicaron para el análisis respectivo a través del proceso de codificación abierta.

De igual forma, las guías mencionadas y los objetos virtuales de aprendizaje pudieron evidenciarse en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle, a través de los hipervínculos que se construyeron por medio del uso de la web 2.0 y 3.0. El análisis de estos contenidos permitió integrar la información recolectada anteriormente, pero también permitió hacer un seguimiento de las interacciones suscitadas entre docentes y estudiantes. El desarrollo de los foros virtuales, como medio de comunicación de mayor auge, hizo parte de las actividades de planeación pedagógica (sincrónica y asincrónica) por parte del docente.

### **3.2 La etnografía en el desarrollo de la experiencia investigativa**

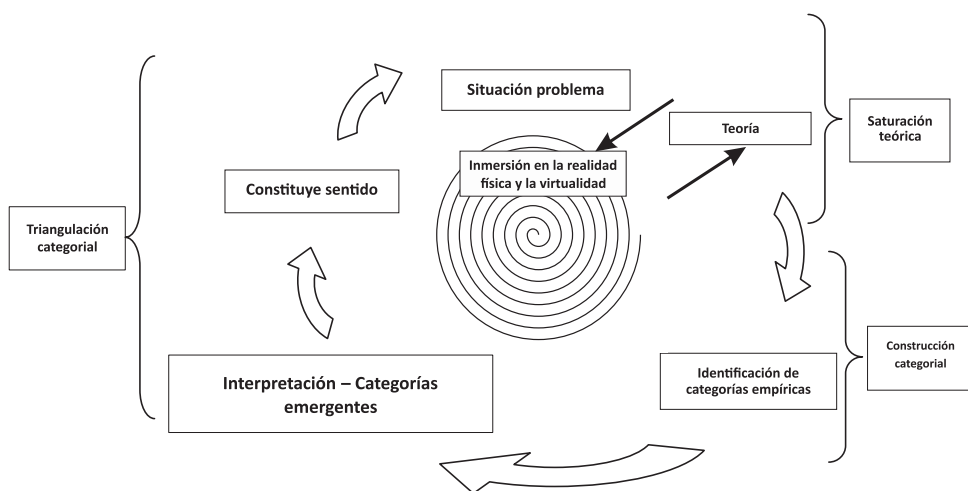
La experiencia etnográfica se ha presentado a lo largo de esta investigación como una acción integral reflexiva que se sustenta en lo presencial y virtual. Desde la experiencia etnográfica, este trabajo investigativo se ubicó en la experiencia práctica de un grupo de docentes formadores en el contexto de la educación a distancia y virtual. Para este caso, la profundización en las prácticas de formación inicial de docentes licenciados en Educación Básica fue el campo en el cual se reconoció y comprendió la realidad de los sujetos, a partir de la construcción de sentido que este grupo de participantes atribuyó a sus prácticas diarias.

Como parte de la reflexividad y comprensión de la realidad cotidiana que caracteriza a la etnografía (Hammersley & Atkinson, 2001), a medida que se interpretaron los modos de relacionarse y vivenciar la realidad por parte de este grupo de docentes, tanto en su mundo social como en el suyo propio, se generó un continuo acercamiento y una inmersión en el campo de la enseñanza y el aprendizaje en la educación a distancia y virtual, tanto por parte del docente formador, como del estudiante que será futuro maestro.

La actividad investigativa de estar inmersos y hacer parte de una comunidad fortaleció la práctica etnográfica, que se consolidó con las voces de los entrevistados, manteniendo una razón o lógica intersubjetiva. Esto hizo de la experiencia etnográfica un ambiente de reciprocidad que significó la interrelación con otros en los momentos de acuerdo y desacuerdos.

Los docentes participantes en el campo de la educación a distancia y virtual aportaron diversas realidades al proceso de investigación, a partir de sus verbalizaciones, discursos y prácticas. Las entrevistas, contenidos virtuales, guías de aprendizaje y grabaciones de las asesorías presenciales sirvieron de insumo para comprender el sentido que se iba configurando en la medida que se generaba la abstracción categorial y la dinámica intersubjetiva.

Con base en lo anterior, se explica en la Figura 3.1 el proceso de análisis e interpretación de los datos y códigos, y su contextualización en la realidad.



**Figura 1.** Recolección y análisis de información.

El uso de la hermenéutica para interpretar textos y lenguajes potenció la posibilidad de definir límites y sentidos del lenguaje utilizado en la interpretación, entendimiento y significación del texto, con lo cual se configuraron diversas posibilidades de comunicación (Hammersley & Atkinson, 2001). Es decir, lo que se pudo interpretar y fusionar con aquello susceptible de promover un sentido y aquello factible de ser interpretado y su fusión con los sentidos que dan la posibilidad de construir experiencias entre los sujetos participantes.

De esta forma, la Figura 1 propone como punto de partida una situación problema en contexto, que en su desarrollo en espiral se caracterizó inicialmente por auscultar e identificar la información sobre la teoría y la realidad en la presencialidad, y la realidad entendida como virtual, es decir, en los ambientes virtuales de aprendizaje. El concepto de espiral reconoce un proceso de ascenso, pero también un ir y venir continuo, una trayectoria que parte de lo general para continuar hacia lo particular, en un proceso interpretativo que nunca termina, pues siempre da como resultado una nueva construcción de sentido.

Por lo anterior, el proceso de codificación inicial brindó información necesaria para comenzar con una primera categorización o representación abstracta de los hechos, sucesos o fenómenos relacionados entre sí, y que dan paso a la saturación categorial. Es decir, a la identificación e integración de categorías empíricas, dadas a partir de la abstracción de los sucesos, acontecimientos y datos recolectados de la experiencia misma del docente, en relación con los códigos sistematizados inicialmente.

Siendo así, el proceso de construcción categorial comenzó con la representación de fenómenos identificados en las fuentes de información recolectadas a través de los instrumentos (Strauss & Corbin, 2002). Para este caso, se identificaron en el examen riguroso y minucioso de los datos provenientes de las entrevistas, transcripción de videos de las sesiones presenciales, contenidos virtuales y guías de aprendizaje. El agrupamiento por similitud en el significado o sentido de cada uno de estos datos dio lugar a una categoría, la cual puede comprenderse además como una representación abstracta de los fenómenos mencionados inicialmente.

Por lo tanto, la agrupación, síntesis e interpretación de datos llevó a que se pudieran deducir las categorías empíricas y las categorías emergentes, entendidas estas últimas como las categorías que reúnen otras subcategorías en la codificación abierta. Siendo así, la clasificación categorial se determinó por un proceso de abstracción que comenzó por codificar palabra a palabra, frase a frase y, párrafo a párrafo, para luego ir integrando las categorías por medio de una comparación teórica constante y llegar así a las categorías emergentes con un mayor grado de abstracción y refinamiento.

Con lo anterior, el levantamiento e identificación previa de las categorías empíricas surgió o se dedujo inicialmente de la realidad misma, y por un proceso de codificación o clasificación dio posteriormente paso a las categorías emergentes. La indagación continuada sobre las categorías empíricas permitió el surgimiento de otras categorías de orden superior por la abstracción misma. En su proceso de codificación abierta, axial y selectiva, confluyó en aquellas que lograron reunir un número importante de categorías identificadas previamente, con lo cual se configuró la categoría central formación pedagógica híbrida, la cual se explicará posteriormente.

El proceso de construcción categorial que convergió en la categoría central mencionada en el párrafo anterior, se consolidó, por lo tanto, a partir de un proceso de indagación que se desplazó entre la realidad y la teoría, y viceversa. Este continuo investigativo se caracterizó también por la revisión permanente de la realidad, por la retrospectiva propia de la mirada de la práctica etnográfica que auscultó sobre los datos inicialmente recolectados y los confrontó con las abstracciones producto de la representación de los fenómenos.

En esta fase se desarrolló la triangulación de información a partir de la interpretación de la dinámica de relaciones dadas por las abstracciones y comparaciones establecidas entre las diferentes fuentes de información y la sensibilidad teórica respectiva que dio cuenta de la nueva teoría. Es decir, el proceso dinámico de interpretar y cruzar las categorías obtenidas en lo concerniente a los aspectos observados en la realidad, en el contexto en el cual se desempeñan, y las acciones emprendidas en su labor como docente. Además de los diálogos, conversaciones y reflexiones que se refirieron a sus pensamientos o modos de percibir su realidad y, a su vez, los escritos, documentos y demás fuentes de información en los cuales se integraron los pensamientos, discursos y acciones propias de su diario vivir.

En síntesis, la Figura 1 plantea una espiral de trabajo constante, sobre la base del desempeño etnográfico, la cual comienza haciendo una apertura sobre una situación problema y luego sigue con la posterior maduración del proceso en consecuencia con la categoría central emergente. Sin embargo, este desarrollo comienza siendo general, abarcativo y amplio, para luego ser decantado en unas categorías que dan cuenta del refinamiento, abstracción y rigurosidad investigativa que dio paso a las categorías concluyentes.

Con base en lo mencionado en el párrafo anterior, la práctica etnográfica en el contexto metodológico es descrita por Hammersley y Atkinson (2001) como una deconstrucción de sentido que capta los significados sobre la base de los actos de la gente. Estos autores mencionan que la hermenéutica se enfoca al igual que la deconstrucción en la comprensión de las subjetividades humanas que están mediadas por el lenguaje. Tales subjetividades y el lenguaje mismo fortalecieron los significados encontrados como parte del proceso de consolidación categorial.

El trayecto de esta investigación se caracterizó desde la etnografía como una experiencia que reunió diversos hechos propios de los sujetos participantes, quienes hablaron de un pasado, presente y futuro, en diferentes lugares o espacios en los cuales se situaron estas experiencias, determinando las formas como se construyeron los sentidos en su propio mundo y haciendo de este una realidad, cuya condición reflexiva continua se situó en el contexto del lenguaje compartido con otros sujetos y con el investigador.

En paralelo al desarrollo de la actividad etnográfica convencional, el proceso metodológico de la presente investigación se apoyó en la etnografía virtual, con base en las experiencias teóricas propuestas por Hine (2004, p. 147). Los espacios educativos de la educación a distancia y virtual permitieron identificar entre lo presencial y virtual, el desplazamiento continuo de los docentes participantes, lo que posteriormente posibilitó comprender las categorías emergentes sobre la

modalidad y la virtualidad educativa, a través del uso del foro y los contenidos de la plataforma Moodle.

Todos estos medios mostraron diversas experiencias que se suscitaron en la vida diaria, especialmente en la práctica de formación en el interior de las instituciones educativas y las experiencias del docente durante su intervención en los foros.

Los principios de la etnografía virtual, a diferencia de la etnografía convencional, se refieren al aporte investigativo en la deducción de categorías y su relación con la categoría central y permiten reafirmar los principios de acuerdo con las propuestas de investigación planteadas por Hine (2004), y las cuales se relacionan con la presencia recurrente del etnógrafo en el campo de estudio. Esto es, la revisión continua de los contenidos virtuales que se iban compilando a medida que avanzaba la actividad académica del periodo formativo.

Para tal efecto, se mantuvo una visión amplia de las tecnologías de información y comunicación, en este caso el Internet, como un artefacto cultural, sin reduccionismo ni determinismos. Es decir, se reconoció en la experiencia práctica la mediación cultural de esta herramienta, entendiendo su aporte a la construcción de categorías empíricas y posteriormente a las categorías emergentes y su relación con la categoría central.

Pensar la etnografía virtual implicó una condición centrada en la interacción fluida y móvil. Los aportes teóricos identificados en esta investigación posibilitaron la comprensión dinámica de las experiencias vividas por los participantes, a través de evidencias identificadas en los contenidos virtuales y las experiencias observadas en las sesiones presenciales por medio de los vídeos.

A partir de lo anterior, la investigación etnográfica se reformuló a modo de flujo con diversas conexiones como principio organizador. Estos es, las experiencias de enseñanza y aprendizaje en esta investigación mantuvieron una dinámica continua, caracterizada por las relaciones entre docentes y estudiantes, presentes en los ambientes virtuales y las sesiones presenciales.

Se reconocieron, por consiguiente, los límites y las conexiones entre lo virtual y lo real, y se comprendieron las relaciones de tiempo y espacio entre lo propositivo y verdaderamente significativo. Es decir, para esta investigación las relaciones en espacio y tiempo sirvieron para reconocer la pertinencia de la categoría central, a partir de los momentos en los cuales el docente interactuaba con los estudiantes y su proyección académica en la administración de contenidos virtuales, el seguimiento y la supervisión en la participación virtual en los foros y el chat.

La asincronicidad de las actividades en el foro implicó reconocer la dinámica y la diversidad de las interacciones. Estas fueron de orden individual, pero además, se compartieron entre el estudiante y el docente y los demás compañeros a través de las diferentes herramientas infocomunicacionales, entre las cuales se encuentra el uso del foro virtual como medio de participación y divulgación de las experiencias. Complementario a lo anterior, el investigador debió estar inmerso de manera personal en la interacción mediada y, por lo tanto, fue susceptible de convertirse en fuente de información desde una dimensión reflexiva, en las interacciones que se daban entre el etnógrafo y los participantes, o el etnógrafo y la tecnología. Esta participación fue de orden social, cultural y etnográfico humano.

De esta manera, la presencia del etnógrafo no fue permanente, dada las condiciones de mediación de la tecnología, y el trabajo y observación sobre el terreno. Por lo tanto, se hizo necesario comprender que toda forma de interacción es igualmente válida al estar presente las tecnologías accesibles, que se conformaron en el foro virtual, el diálogo de lo virtual y a través de tareas y actividades virtuales, adaptándose a las condiciones que se encuentren en los diversos ambientes.

Con los principios anteriormente planteados y de acuerdo con Hine (2004), se lograron identificar diferentes realidades, todas ellas situadas en la práctica diaria, centradas inicialmente en los sentidos que surgieron a través de las actividades en los foros virtuales sobre el significado de la práctica de formación, las experiencias de enseñanza y aprendizaje y los aprendizajes adquiridos en las prácticas pedagógicas del estudiante.

Así, se reconocieron los sentidos referentes a los espacios y tiempos que caracterizaron la dinámica de la educación a distancia y la condición presente de la mirada etnográfica. Con lo cual, la construcción de esta realidad como espacio de investigación estuvo determinada por aspectos tecnológicos y culturales que configuraban una acción investigativa en continuo cambio. El optar por la etnografía virtual como apoyo metodológico complementario a la etnografía convencional fue una alternativa que ofreció conceptos epistemológicos como la condición de la diversidad experiencial en el uso y aplicación pedagógica de las TIC.

En este punto, las realidades desde esta perspectiva de la etnografía virtual (Hine, 2004, p. 147), se interpretaron en los diferentes ambientes como una extensión de la realidad inmediata que proveía la etnografía convencional, en la cual está inmerso el estudiante, determinando así un constructo cultural caracterizado por la necesidad de compartir experiencias educativas consistentes con las experiencias de formación identificadas en las sesiones presenciales y entrevistas realizadas a los docentes.



Vale anotar que estas realidades acertaron con los roles propios de los estudiantes participantes (Hine, 2004), dando lugar a condiciones reales o auténticas y su participación como un acto evaluable de las ideas plasmadas especialmente en los foros virtuales. Aunque se logró identificar la autenticidad en los aportes dados por los estudiantes en la virtualidad, en ocasiones esto no sucedió, y por lo tanto, de acuerdo con lo expresado por los docentes, se presentaron situaciones en las cuales el estudiante presentó al docente trabajos y opiniones basadas en el copipega.

En el análisis categorial, la etnografía virtual posibilitó un punto referente para comprender la condición de temporalidad que se suscitó entre lo presencial en el salón de clase, lo virtual a través de la plataforma educativa Moodle y los foros virtuales, convirtiéndose esta en una condición para entender que la distancia y los momentos se delimitaron en la conectividad y los vínculos que se establecieron con diversos sitios de Internet.

Lo anterior, de acuerdo con Hine (2004, p. 183), llevó a comprender y profundizar en las categorías que se presentarán posteriormente en esta investigación, relacionadas con la práctica de formación como una experiencia situada en contexto, que se acompañaron de las estrategias necesarias para poder generar procesos de aprendizaje en relación con la modalidad educativa a distancia y virtual, en un espacio en el cual la conectividad se consideró como el modo de mantener un vínculo hacia la conformación de una dinámica educativa controlada bajo la premisa de visibilidad estudiantil en el aula, sea esta virtual o presencial.

No obstante, la comprensión etnográfica virtual permitió profundizar en la cultura propia de las prácticas de formación, denotando diversidad, apariencia, complejidad en las interacciones y la linealidad en los procesos instruccionales, que van ligados a los lineamientos en la formación de licenciados. Como se expondrá en el capítulo de resultados, los compromisos de aprendizaje van ligados a la instruccionalidad dada en el proceso y la hibridación pedagógica en la formación. La experiencia investigativa de aplicar la etnografía convencional y la etnografía virtual a los ambientes de la presencialidad y la virtualidad, dio lugar a la necesidad de reconocer los procesos culturales inmersos allí, así como las experiencias de formación vividas por la comunidad docente.

De esta forma, los encuentros hicieron de las prácticas de formación una continua variación, transformación y combinación que se interpreta como una hibridación en la cual la flexibilidad del proceso formativo se combinó con la presencialidad y los mecanismos de control orientados a mantener una conexión continua entre estudiante y maestro, con el fin de lograr el desarrollo vocacional y social cultural por parte de los docentes en formación.

A su vez, y con base en lo que plantea Hine (2007, p. 188), se crearon con la posibilidad de usar los medios de comunicación, espacios sociales delimitados a las alternativas de reubicar, revalorar, fluir con base en las necesidades exploratorias y generar nuevos espacios de diálogo conforme las necesidades de indagación y autoformación por parte del estudiante.

Con lo anterior, el uso de las tecnologías de información y comunicación como el Internet, incidió en la flexibilidad interpretativa de la labor del etnógrafo, a través de la cual se identificaron momentos en donde se profundizó en la identificación de categorías emergentes, a través del uso del Internet (plataforma Moodle y foros). Por lo tanto, la etnografía virtual se ubicó en esta investigación como un complemento interpretativo que permitió reconocer los sentidos que se enlazan entre el uso y ubicación del estudiante cuando utilizan estas herramientas infocomunicacionales hacia el aprendizaje, haciendo evidente varias tendencias pedagógicas no sujetas a una sola corriente, sino combinadas según las condiciones sociales y culturales que la modalidad a distancia y virtual determina en el trayecto de la formación.

En síntesis, el diseño de la investigación expone el método, el curso y el desarrollo que se asume desde la condición de etnógrafo, por el cual se reconocen las realidades y problemas que están presentes en la práctica de formación del licenciado en Educación Básica a través de la modalidad a distancia y virtual. De esta manera, el diseño correspondió a una actividad etnográfica que procuró mantener una labor interpretativa inmersa en las experiencias de formación inicial docente.

Por lo tanto, a través de esta modalidad educativa a distancia y virtual, la etnografía brindó elementos conceptuales que aportaron al trabajo de conocer, desentrañar y constituir los sentidos y realidades para reconocer y transformar los procesos educativos. Es decir, comprender la generalidad del proceso de investigar sobre los referentes pedagógicos y formativos en una comunidad educativa, los cuales poco a poco se van decantando, transformando, integrando y construyendo un sentido de las realidades educativas que dan cuenta de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación allí inmersas.

A continuación se presentan los resultados que derivaron de la experiencia etnográfica y el análisis hermenéutico interpretativo, por medio del cual se lograron las categorías emergentes y la categoría central, y con base en las cuales se profundizó en la discusión de este trabajo investigativo.

## **4. Resultados**

Los resultados que se exponen a continuación surgen del trayecto investigativo etnográfico al cual se llega por medio de un continuo interpretativo en profundidad. El proceso específico de construcción categorial comenzó con la codificación abierta, la cual se desarrolló a partir de los planteamientos teóricos de Strauss y Corbin (2002), quienes reconocen un elemento fundamental en esta misma actividad. El proceso razonado y sistemático mediante el cual se fragmentan, dividen, conceptualizan e integran los datos para dar cuenta de las categorías obtenidas.

A lo largo del proceso de codificación se analizaron los datos, comenzando con la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss & Corbin, 2002). Cada uno de estos momentos se constituyó como parte de la profundización para develar las categorías emergentes que representarían los hallazgos de esta investigación. El inicio de este proceso de codificación comenzó con un análisis de los datos en cada instrumento aplicado. Esto es, las entrevistas transcritas, los vídeos de las sesiones presenciales, los contenidos virtuales, las guías de aprendizaje y los contenidos del foro virtual.

En la codificación abierta se tuvo en cuenta el análisis de cada palabra, frase y párrafo. De este primer momento de codificación de los datos, se generaron unas categorías iniciales, tal procedimiento implicaba desagregar los contenidos con el fin de dar una mayor profundidad a las categorías y por ende a los códigos que se identificaron, los cuales en principio fueron en total 1333.

Posterior a la codificación abierta y de manera complementaria se descubrieron las propiedades y dimensiones de las categorías y subcategorías en la codificación axial. En este proceso de categorización se compararon, agruparon y reagruparon las categorías, subcategorías y conceptos que surgieron en la codificación abierta. En la codificación axial, la comparación relacionó estructuras y categorías dando lugar a una serie de condiciones que posteriormente fortalecieron las categorías

a través del proceso de saturación categorial, el cual propendió a refinar las categorías identificadas a partir del momento en el cual la comparación teórica constante permitió dar un conocimiento amplio de una categoría en particular, y por el cual se pudiera comprender en profundidad la categoría interpretada junto con sus propiedades y dimensiones.

Las propiedades y dimensiones se caracterizaron por la identificación de las atribuciones generales o específicas de una categoría y las dimensiones por representar la localización de una propiedad durante un continuo o rango (Strauss & Corbin, 2002). De esta forma, se dio lugar a la codificación selectiva como el proceso de integrar y refinar la teoría (Strauss & Corbin, 2002).

El registro de esta información y del proceso de construcción categorial se integró a través de los memos analíticos, o textos escritos que dan cuenta del sentido de un código, el cual en su proceso de construcción, se basó en la relación, comparación e integración, dando lugar a la categoría central, que agrupó un buen número de categorías en su interpretación y abstracción, e informó de las relaciones y confluencias que las demás categorías muestran al converger sobre ella.

La categoría central reúne un conocimiento cultural, guardado por los participantes, y constituye por ende la acción humana y todo lo que esta manifiesta. Por lo tanto, este trabajo persistió en relatar una experiencia valiosa que reconociera el conocimiento cultural propio de una comunidad, grupo o conjunto de sujetos sociales, inmersos en un contexto no ajeno a los procesos externos que inciden en el mismo y que por lo tanto exigen de una comprensión holística y transformadora de un contexto diverso y complejo.

En lo referente a la comprensión holística, surgen los contextos en los cuales se desarrolló la actividad investigativa. Estos se dieron en la combinación del contexto presencial y el virtual (b-learning o blended learning), permitiendo reconocer en la codificación la diversidad de experiencias, las prácticas de formación mediadas por la tecnología y la variedad de tendencias pedagógicas que se integran a la práctica de formación del docente.

Todas estas combinaciones fueron dinámicas y no siempre continuas por los espacios y contextos en donde están inmersos docentes y estudiantes (presencialidad, virtualidad). Por lo tanto, en la codificación se mantuvo presente la dinámica de los contextos de estudio que se refieren a las instituciones en donde se desarrollaron las prácticas de formación, el ambiente virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle y sus vínculos para la hipertextualidad, los contextos sociales y geográficos en donde viven los estudiantes, y los lineamientos que inciden en la vida institucional educativa y universitaria que rodea al docente en su labor como maestro.

De esta forma, en la dinámica de los contextos, la comparación teórica constante mantuvo presente las percepciones de los participantes como una comunidad que se mantuvo en la presencialidad y la virtualidad, desde lugares educativos diversos, en cada uno de los cuales se observó una intención permanente de expresar su realidad, en momentos que precisaban lo cotidiano y que cobraban el valor de ser un referente educativo social y cultural.

En las acciones e interacciones dentro del grupo de docentes participantes y estudiantes, siempre se manifestaron o reflejaron unos intereses educativos que giraban en torno al compromiso de cumplir con un período académico, en el cual se desplegó un plan de estudios con base en el seguimiento y desarrollo de la guía de aprendizaje y los productos generados a partir de la misma, los cuales se corroboraron través de los productos insertados como archivos en la plataforma virtual Moodle.

Ahora bien, no solo los docentes se interpretaron como colectivo en las relaciones e interacciones, sino además, como una comunidad que se autodetermina en el tiempo y el espacio, condicionada por una serie de creencias y prácticas sociales y culturales, basadas en relaciones y diálogos entre los docentes y los estudiantes, en el marco de las tendencias pedagógicas que se han hecho evidentes en las prácticas de formación y que dieron lugar al proceso categorial que se analiza a continuación.

#### **4.1 Proceso de codificación abierta**

Iniciando el proceso de codificación se identificaron en un primer momento las categorías producto de la codificación, las cuales, posteriormente y por comparación teórica, dieron lugar a unas categorías más integrales que pudieran recoger las anteriormente identificadas y dar paso a la codificación axial. Tomando en cuenta los instrumentos de recolección de datos, se organizaron estos bajo la interpretación hermenéutica de aquello que piensan los docentes, lo que dicen y lo que hacen, como se mencionó anteriormente.

Con respecto a lo que pensaban los docentes, se analizaron las guías de aprendizaje o diseños instruccionales, los objetos virtuales de aprendizaje y demás contenidos de la plataforma virtual. En lo concerniente a las acciones que desarrollan o aquello que hacen, se analizaron los vídeos de las clases presenciales y los foros virtuales que se realizaron en la plataforma, y respecto a lo que dicen, se analizaron las entrevistas en profundidad.

En el proceso de análisis e interpretación, aquellos momentos del proceso investigativo descritos en el párrafo anterior permitieron identificar y categorizar

las apreciaciones y puntos de vista de lo que dicen los docentes participantes. De esta forma, las categorías identificadas en la codificación abierta cumplieron con los siguientes aspectos:

- La descomposición de los datos, es decir, partiendo de toda una totalidad de información consignada en las diferentes fuentes, se fragmentaron con sentido, atendiendo a la suspensión temporal del juicio por medio del cual se permitió que los datos hablaran por sí mismos (Strauss & Corbin, 2002). Por ejemplo, las concepciones sobre aspectos propios de la enseñanza de estrategias didácticas apoyadas en el uso de las TIC.
- El examen minucioso y comparado en búsqueda de similitudes y diferencias. Este aspecto se relaciona con la capacidad para profundizar en el sentido del dato, comparando con otros datos y comprendiendo lo que se deseaba expresar en cuanto a los parecidos y sus diferencias. Con ello se pudieron establecer los códigos en vivo y demás códigos que daban cuenta de categorías iniciales, en especial aquellos que se repetían continuamente en el texto. Por ejemplo, las acciones y dispositivos para utilizar en la enseñanza de una estrategia pedagógica y su encuadre dentro de las tendencias pedagógicas.
- La conceptualización a través de la abstracción de los fenómenos. Esto es, representar en abstracto un acontecimiento. Por ejemplo, la conceptualización de las prácticas de formación como el desempeño en contexto y la apropiación de un contenido temático.
- La clasificación de los acontecimientos, actos y acciones/interacciones. Trata este punto de los acontecimientos como relaciones que se establecen entre estos y sus consecuencias. Por ejemplo, el desarrollo de una guía de aprendizaje y la socialización de esta, da como resultado o mantiene una relación con el proceso de seguimiento, realimentación y evaluación de los procesos pedagógicos y productos de aprendizaje.
- El establecimiento de propiedades y dimensiones de las categorías. Este proceso se desarrolló al poder determinar atributos y localizaciones característicos de la propiedad identificada. Por ejemplo, la formación de licenciados en educación es una propiedad que posee, entre otras, la dimensión de formar a través del contexto de educación a distancia y virtual en lo referente a estrategias, contenidos curriculares y productos de aprendizaje en la práctica.

Una vez codificados los datos y organizados a partir de los referentes expuestos con anterioridad, se procedió con la codificación axial, en donde se reagruparon los datos y se analizaron las categorías emergentes, sus propiedades y dimensiones. Estos dos momentos de codificación se complementaron entre sí, su desarrollo mantuvo un curso que reforzó la espiral hermenéutica, haciendo que existieran

momentos en los cuales se tuvo que volver a los datos originales para reconocer las categorías y subcategorías iniciales y reorientar el proceso investigativo.

## **4.2 Proceso de codificación axial**

Una vez realizada la codificación abierta manteniendo presente la mirada hermenéutica del proceso, se procedió con la codificación axial. Las acciones propias de este proceso de codificación fueron:

- El reagrupamiento de datos que se fragmentaron durante la codificación abierta. Este reagrupamiento trajo consigo la tarea de entrecruzar la categorías y subcategorías iniciales que luego dieron lugar a nuevas categorías o categorías de mayor amplitud y abstracción.
- El análisis y relación de las categorías y subcategorías a partir de las propiedades y dimensiones para comprender fenómenos. Ya profundizadas en la codificación abierta, este análisis de relación en la codificación axial trajo consigo la integración de las propiedades y dimensiones tomando en cuenta las acciones/interacciones.
- La identificación de relaciones entre las categorías principales. Este punto permitió reconocer las condiciones que caracterizan tales categorías, sus diferencias y posibles relaciones.
- El desarrollo de memorandos y análisis, y el replanteamiento de preguntas generativas. Los memos analíticos también permitieron pensar sobre el proceso de categorización y las relaciones, acciones/interacciones entre las categorías, subcategorías y sus propiedades y dimensiones.
- Construcción de marcos conceptuales mínimos. En este proceso se indagó sobre las propuestas teóricas que surgían de los entrecruces entre categorías, de tal forma que las propiedades y dimensiones pudieran informar de su sentido y generar así los conceptos necesarios, develando desde la hermenéutica los nuevos hallazgos, y comprendiendo desde la misma, la mirada etnográfica de los sentidos y percepciones de los docentes participantes.

En este punto se hace pertinente anotar que la presente investigación toma como referencia la codificación propuesta por Strauss y Corbin (2002), atendiendo al aporte de la misma para la tarea etnográfica e interpretativa hermenéutica, sin ser teoría fundada. De esta forma, las categorías identificadas dan lugar a conceptos que surgen de las relaciones entre categorías y no son parte de una conceptualización que dé cuenta de la construcción teórica pura. Por lo tanto, la indagación y revisión teórica y la comparación teórica constante durante la codificación axial, se

acompañan de identificar propuestas teóricas aportadas por otros autores sobre las categorías reconocidas en esta investigación.

### **4.3 Proceso de codificación selectiva**

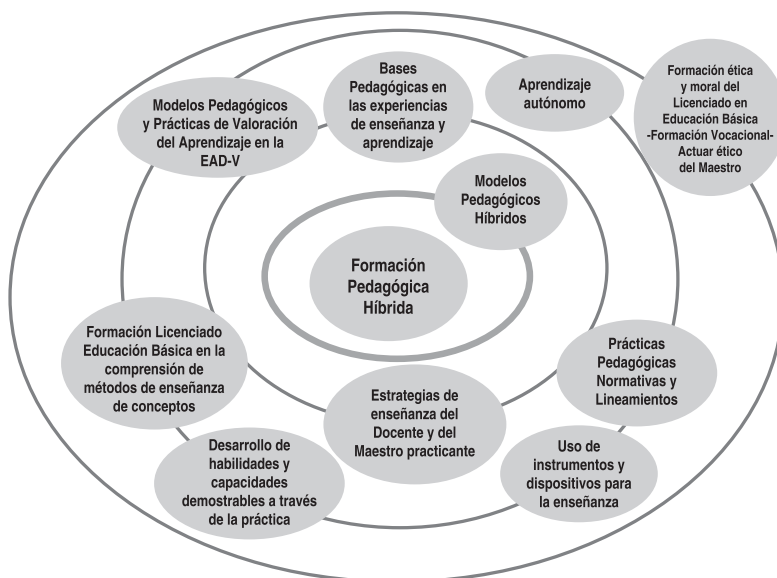
Con base en las categorías propuestas en la codificación axial, se procedió posteriormente con la codificación selectiva. El fin primordial de las dos codificaciones anteriores se enfoca en la categoría central, la cual integra un buen número de categorías y la construcción de un sentido universal del proceso de investigación. Las características de este proceso de codificación son:

- Refinamiento teórico. El cual se comprende como el proceso de completar las categorías que necesitan más desarrollo y profundidad, buscando con ello mayor consistencia interna, procurando que los conceptos encajen en los datos o códigos identificados previamente.
- Saturación teórica. En este punto del proceso se evaluó si las categorías suficientemente exploradas entregaron toda la información recolectada e interpretada, para poder así diferenciar aquellas categorías suficientemente desarrolladas de aquellas poco desarrolladas y que entrarían a forma parte de otras categorías como subcategorías.
- Configuración de la categoría central como integradora de un buen número de categorías. Este punto del proceso se interpretó sobre el conjunto de categorías principales, su relación y organización en torno al concepto explicativo central, o idea central, que se relacionó con las demás categorías a través de las reflexiones escritas y por medio de diagramas y esquemas desarrollados, los memos analíticos y los procesos escritos de codificación inicial y comparaciones con las propuestas teóricas de otros autores.

Con base en estos referentes mencionados y de acuerdo con la codificación selectiva, se presenta el siguiente esquema categorial como resultado del proceso, en el cual está la categoría central denominada formación pedagógica híbrida (ver Figura 2).

La figura anterior muestra la categoría central formación pedagógica híbrida, su relación con las categorías o características, y las subcategorías y conceptos respectivos. En la codificación selectiva se procede a la integración de categorías orientadas hacia la explicación de sucesos. Estos sucesos se enfocan hacia la categoría central, a partir de la cual se tienen en cuenta los siguientes referentes:





**Figura 2.** Esquema categorial con la categoría central formación pedagógica híbrida.

- La existencia de una relación entre la categoría principal modelos pedagógicos híbridos y la categoría central formación pedagógica híbrida.
- La explicación lógica y consistente al relacionar las categorías entre sí.
- La abstracción del nombre de la categoría para poder hacer investigación posterior en otras áreas sustantivas.
- La posibilidad de que el concepto central se integre a otros conceptos, con el fin de poder lograr mayor profundidad y desarrollo del poder explicativo.

El esquema categorial anteriormente presentado permite profundizar en la teoría explicativa de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual.

La categoría central expuesta en la Figura 2 presenta la formación pedagógica híbrida como la categoría que reúne a las demás categorías, al ser esta misma considerada como la construcción de sentido al rededor de los modelos pedagógicos, las bases pedagógicas y las estrategias de enseñanza del docente y del maestro practicante.

A continuación se explica cada una de las categorías y conceptos que se articulan allí. Se comprende que estas prácticas de formación están afectadas de manera transversal y por ende, son afectadas por la formación ética y moral del licenciado

en Educación Básica, su formación vocacional, las acciones y tareas con fines formativos en lo humano, afectivo y cognitivo, y el actuar ético del maestro. Al pasar al análisis del esquema categorial, se profundiza, a su vez, en las relaciones conceptuales y teóricas, con base en los aportes de otros autores citados en los antecedentes y referentes teóricos.

Cada una de las categorías que se articulan con la categoría central surge del proceso de codificación descrito al inicio de los resultados. La conceptualización que explica estas categorías y la categoría central se desarrollaron a partir de la esquematización continua con el fin de relacionar, articular y conectar las categorías entre sí. De esta forma, cada categoría se representó con un esquema propio o árbol conceptual, construido a partir del proceso de abstracción descrito al inicio de este capítulo.

Posterior a la construcción de los esquemas o árboles conceptuales, se integraron estos a la categoría central.

La Figura 2 explica la relación circular que refleja la espiral hermenéutica de la profundización categorial y la interpretación de los conceptos.

#### **4.4 Discusión final**

Presentado el esquema categorial, corresponde profundizar en las características y conceptos que ahí se presentan. La forma como se configuró este esquema categorial se fundamentó en los procesos de codificación presentados en los resultados, asimismo se procedió en consecuencia con los propósitos de la investigación, a través de la identificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Un aspecto que se debe mencionar corresponde a las unidades de análisis y unidades de trabajo de la presente investigación. En primera instancia, las unidades de análisis se dan en la medida que las categorías inicialmente planteadas y que se refieren a las tendencias pedagógicas y modelos pedagógicos, las prácticas de formación y la formación inicial, se observan en el contexto educativo y cobran un nuevo sentido, o se significan en la medida que se profundiza en el proceso a través del cual emergen las categorías expuestas en la Figura 2.

A partir de lo anterior, las unidades de análisis también se observan de manera indirecta, pues en la medida que se identifican las categorías empíricas, se toman en cuenta las condiciones sobre las cuales se desarrollan estas mismas. En este caso, la formación de licenciados en Educación Básica presente como unidad de análisis en las prácticas de formación, sobre la cual la unidad de trabajo surge a

su vez, a partir de las relaciones que se establecen entre las categorías. Para esta investigación, cada categoría se constituye una unidad de análisis cuyos conceptos y características refieren a las unidades de trabajo.

En el caso de las prácticas de formación como unidad de análisis, se observan unidades de trabajo que expresan las líneas de pensamiento de los docentes, las tendencias pedagógicas y los modelos pedagógicos, así como, la formación vocacional y los lineamientos de formación en los licenciados en Educación Básica. Con lo anterior, antes que nombrar detalladamente cuáles son todas las unidades de análisis, la presente investigación expone las relaciones, percepciones y sentidos, acompañados de la lógica que determina estas unidades, las cuales denotan a su vez, encuentros, lineamientos, instituciones, roles, mundos sociales, etc.

De igual forma, la experiencia etnográfica posibilitó reconocer las vivencias culturales y demás percepciones sobre la realidad de los docentes, que en un proceso de abstracción continua, y en el trayecto mismo de la interpretación de la realidad y la comparación teórica, permitieron llegar a la consolidación del esquema categorial presentado en la Figura 2.

A lo largo de la discusión final se interpreta el esquema mencionado en el párrafo anterior, cada una de las categorías y subcategorías se analizan tomando en cuenta la etnografía como estrategia metodológica basada en el giro hermenéutico a partir del cual se va mostrando la emergencia de las categorías, subcategorías, conceptos y sus características, con la correspondiente interpretación.

Los resultados obtenidos desde el inicio de este capítulo, los antecedentes sobre los cuales se indagó y las teorías revisadas de acuerdo con los referentes teóricos iniciales, junto con el proceso etnográfico por documentar y la experiencia hermenéutica en la interpretación continua de la realidad, sirvieron también para poder comprender las unidades de análisis, las técnicas de recolección y las características del caso a lo largo de cada una de las categorías interpretadas.

La categoría central formación pedagógica híbrida explica las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación. Con base en este referente, y según los aportes de los sujetos participantes, se puede establecer que las experiencias de formación del licenciado en los últimos años del trayecto académico, involucran una práctica de formación que comprende diversas experiencias educativas tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

En estos espacios, la interacción y relación se sustraen a una dinámica flexible que hace de estos mismos una condición combinable, variable, diversa, en continua adaptación a los instrumentos tecnológicos de los cuales se sirve y de

las experiencias formativas que aportan a su sentido. De esta forma se acierta con Hine (2004) y los planteamientos de la etnografía virtual cuando menciona que la condición del etnógrafo radica en un continuo desplazamiento de lo virtual a lo presencial, mediado por el uso de las tecnologías en el reconocimiento de nuevos espacios o contextos para identificar el sentido de una realidad.

A partir de lo anterior, se abordan a continuación las subcategorías que se relacionan con la categoría central, en cada una de las cuales se exponen los conceptos y características que se desglosan en los discursos dados por los sujetos participantes; es decir, los docentes y sus experiencias pedagógicas en la construcción del sentido que asignan a sus prácticas de formación y las tendencias pedagógicas que emergen a partir de estas mismas experiencias.

#### **4.4.1 Formación pedagógica híbrida**

Esta categoría central emerge a partir de las categorías y conceptos que en conjunto contribuyeron a la construcción de sentido. Con base en todo el proceso de codificación, se pudo llegar a esta categoría manteniendo un trayecto que diera cuenta del sentido que la define. Estas subcategorías son las prácticas de formación, las experiencias pedagógicas y la combinación presente en las tendencias pedagógicas que para este caso se define como híbrida.

Los datos que permitieron llegar a esta condición surgen del lenguaje interpretado de los docentes participantes y sus percepciones sobre su práctica, a partir de los modelos pedagógicos que toman como ejemplo para desarrollar sus actividades de enseñanza. Los mismos docentes expresan que su experiencia pedagógica tiene como referente una serie de lineamientos institucionales y estatales que se relacionan con los modelos pedagógicos por cumplir, en este caso, lo expresa de manera concreta la docente L.M.R., “los lineamientos de las universidades en la formación de licenciados nos dicen que nosotros en una licenciatura hacemos formación”.

Siendo esta la condición básica de su práctica de formación, surgen otras categorías que señalan los modelos pedagógicos híbridos, los cuales se relacionan con las prácticas de valoración del aprendizaje, los fundamentos o bases pedagógicas y el aprendizaje autónomo. De esta forma, se atiende a los conceptos propuestos por González (2006), Barberá et al. (2006), Lupión y Rama (2010), García et al. (2009), en donde el concepto aprendizaje autónomo es la característica principal de la educación a distancia y mantiene una relación con los procesos de verificación y control del aprendizaje para su posterior valoración.

Sin embargo, la condición del aprendizaje autónomo se observa como una acción mecánica centrada en los procesos de autorregulación y control del desarrollo de la actividad educativa, con lo cual se evidencia la instrumentalidad en la forma como se asume el conocimiento y como este se reproduce en la práctica valorativa conforme las guías de aprendizaje desarrolladas.

En relación con los modelos pedagógicos híbridos, se presenta además una condición que de acuerdo con los docentes participantes, se define como la combinación y uso de estrategias de enseñanza, las cuales se sitúan en la línea de las tendencias pedagógicas tradicionales. Según los docentes, estas se refieren al cognitivismo, el socioconstructivismo, el conductismo y la pedagogía crítica, acertando con las propuestas teóricas de autores abordados en este trabajo, como Magliaro et al. (2005), Seel (2005), Gutiérrez et al. (2011), Garrison (2003), Quintar (2008) y Zemelman (2009). Estas líneas se explicarán más adelante con el fin de poder comprender a cada una de ellas en las prácticas de formación del licenciado.

Hasta este punto, la formación pedagógica híbrida se configura a partir de la combinación de tendencias pedagógicas, explicadas por los docentes como modelos, sin embargo, en una acción combinada que involucra además estrategias, métodos, desarrollo de competencias y habilidades para el posterior desempeño en contexto, además del uso de instrumentos y dispositivos tecnológicos y didácticos para la enseñanza, con lo cual se acierta con los aportes teóricos de Coll y Monereo (2008), Del Rey y Sánchez-Parga (2011), sobre estrategias pedagógicas, herramientas y modelos.

Todos estos conceptos se combinan además, con la aplicación de los lineamientos, normas y principios educativos institucionales y estatales que determinan e inciden en el desarrollo de las prácticas de formación. Estos conceptos se proyectan en contexto a través de la educación a distancia y virtual y, las condiciones de formación del docente licenciado en Educación Básica.

La tarea etnográfica en la profundización de las experiencias y lenguajes se sustenta en las evidencias escritas y grabadas en audio y vídeo que se presentan en la práctica, el hacer del docente se adapta continuamente a las situaciones de aprendizaje, modelando con ello acciones pedagógicas orientadas al desarrollo combinado de una práctica formativa, en especial en la tendencia constructivista y cognitiva. Las tendencias propias de la pedagogía crítica y humanística se vislumbran muy poco de acuerdo con los hallazgos obtenidos.

Los conceptos mencionados anteriormente se abordarán más adelante, detallando en cada uno los aspectos específicos aportados por los docentes, las categorías que emergen y la relación que guardan entre sí y que aportan a la formación pedagógica

híbrida, la cual no es una categoría que se aleje de la realidad inmediata en donde la condición histórica del sujeto está marcada por el conocimiento dado y no por los saberes y experiencias educativas emancipadoras, mantiene por lo tanto, una permanencia en la educación tradicional, delimitada por el lineamiento institucional.

Asimismo, los datos que soportan de base estos conceptos recuerdan diversas expresiones verbales por parte de los docentes que se expresan sobre su condición como profesores en la modalidad a distancia y virtual, su rol como formadores de licenciados y su incidencia en las prácticas de formación del futuro maestro. En este caso, el profesor J. CH. lo expresa de esta manera: “En la modalidad a distancia en estudiante es un poco más suelto, es más responsable en este sentido, hace las cosas porque él ve que las necesita sí?... de esos aprendizaje para poder ser alguien en la vida”.

No obstante, esta condición intrínseca al estudiante se debe integrar a los aportes dados por el Ministerio de Educación Nacional (2014b), a través de los lineamientos de formación de los licenciados y todas las propuestas de calidad para la educación a distancia y virtual planteados por Rama y Domínguez (2011) sobre los conocimientos mínimos que ha de desarrollar un maestro y las condiciones de calidad que debe ofrecer un programa educativo en la modalidad a distancia y virtual.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, surge una categoría transversal que se configura a partir de lo propuesto por los docentes sobre la formación de maestros y que alude a la formación ética y moral, desde su formación vocacional como docente hasta su posterior desempeño y actuar como maestro. La condición transversal recuerda el imperativo o mandato categórico de Kant (2004), por el cual se configura la autonomía y ejercicio de la libertad, fundamentada en un actuar ético que proceda de la acción interior del sujeto y su condición humana como ser humano dueño de sí mismo.

Sobre este último concepto, se tiene presente lo expresado por los docentes: “allí (en la práctica), hay un profesional con unos valores, con un sentido ético de su responsabilidad y con una misión digamos...” (Docente L.M.R.). Esta expresión, entre otras, recuerda además las relaciones que en el plano moral y ético mantiene el docente formador con la condición híbrida sobre la cual debe tomar decisiones que formen en lo humano y lo intelectual.

Con estos referentes generales se aborda a continuación y en detalle, cada una de las categorías y conceptos que confluyen en la categoría central formación pedagógica híbrida. Estos se interpretan a la luz de los datos y de la teoría que se construyó desde los referentes conceptuales para esta investigación.

#### **4.4.2 Bases pedagógicas en las experiencias de enseñanza y aprendizaje en educación a distancia y virtual**

Los conceptos referentes a las bases pedagógicas en las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la modalidad educativa a distancia y virtual, se determinan como modelos pedagógicos. Son referentes de la práctica misma y van conectados al sentido que se construye sobre el aprendizaje autónomo, los lineamientos educativos generales y el modo de proceder e interactuar a lo largo de un trayecto formativo, el cual se caracteriza entre otras cosas por ser un proceso de apropiación continua de conocimientos centrados en la acción pedagógica del docente.

Esta acción se conecta con lo expresado por Garrison (2003) sobre los procesos de control y experiencia que el estudiante ejerce sobre su aprendizaje autónomo, sin embargo, mantiene un eje en la tarea de lograr el aprendizaje, el cual se enfoca en una enseñanza que es dinámica, cambiante, no siempre dada a configurar esa confianza formativa por parte del estudiante como una persona plenamente autónoma.

En la educación a distancia, el aprendizaje autónomo se propone como el centro de la pedagogía. En este caso, el mismo aprendizaje en las prácticas de formación se comprende como un proceso centrado en la enseñanza del docente, lo cual recuerda el método tradicional de la pedagogía. Para los docentes, en sus líneas de pensamiento pedagógico emerge la condición de universalidad, cambio, adaptación y dominio del conocimiento ya dado.

Los conceptos tradicionales de la pedagogía surgen de las experiencias interpretadas en esta investigación, principalmente de la experiencia de formación por parte de los docentes, de esta forma, los modelos pedagógicos que expondrán en esta investigación se relacionan con las reflexiones analizadas en el capítulo dos sobre tendencias pedagógicas. Estas relaciones presentes allí y las propuestas teóricas mencionan a menudo el aprendizaje autónomo, tendencia cognitiva y constructivismo como parte de las prácticas de formación en consonancia con lo propuesto por Magliaro et al. (2005), Saettler (2004), Coll y Monereo (2008).

Los docentes participantes comprenden los modelos pedagógicos como referentes de su práctica que obedecen a su propia experiencia y conocimiento; no obstante, se relacionan con estos modelos los procesos de evaluación allí aplicados, con sus sentidos, procesos y características y los lineamientos pedagógicos aportados por la Licenciatura, así lo expresa la docente L.M.R. al corresponder con la idea del apego a lo establecido, “nuestro modelo pedagógico que tenemos ya está diseñado en el programa que está, es un modelo pedagógico integrador”.



Con lo cual, los modelos pedagógicos, como lo mencionan los docentes, se complementan con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Como parte de estos modelos se analiza el aprendizaje autónomo, el cual implica métodos y hábitos, al igual que intereses, necesidades y expectativas por parte del estudiante, sin ser ajeno a las prácticas de formación en la enseñanza.

Respondiendo en primera instancia a las prácticas de formación inicial que se despliegan en el contexto presencial de la actividad formativa de los docentes en Educación Básica, se demuestra a través de los resultados obtenidos que estas poseen un carácter híbrido; es decir, se define por la combinación de prácticas que se soportan en referentes tradicionales y clásicos con respecto a las tendencias pedagógicas ya conocidas y sus fines integradores, pero siempre reducidos a las tendencias que caracterizan a cada docente formador.

Estas mismas se integran entre sí y se pueden comprender como perspectivas integradoras de líneas de pensamiento educativo o condiciones que rodean e inciden en la mirada, o modo de actuar del docente. A su vez, esas condiciones bien pueden ser influenciadas por los dinamismos propios que imponen la tecnología y los medios de comunicación en la educación y que dan sentido a la tendencia tecnológica educativa del diseño instruccional propuesto por Magliaro (2005) citando a Gagné (1997). Así lo expresa el docente J.C.H.: “Como formador de formadores se dan las herramientas en cuanto a lo pedagógico, en cuanto a los conocimientos primero que todo, y en cuanto a parte pedagógica de estrategias para el manejo digamos de las matemáticas”.

De esta forma, las prácticas de formación que se despliegan en el contexto de la educación a distancia y virtual y en la formación inicial de docentes en Educación Básica, se interpretan como híbridas por las mismas combinaciones entre los usos tecnológicos y las tendencias pedagógicas que se observan en las prácticas de formación, manteniendo con ello una relación entre los procesos tecnopedagógicos que mencionan Coll y Monereo (2008) y las tendencias pedagógicas propuestas por el modelo pedagógico integrado, de algunos programas de formación de licenciados.

Con lo cual, las relaciones y combinaciones que existen entre las tendencias pedagógicas y las prácticas de formación presentes en la formación inicial de licenciados en Educación Básica se caracterizan por poseer diversidad de sentidos, cambios, combinaciones y diferentes interpretaciones, según las adaptaciones didácticas que hace el docente a su práctica. De acuerdo con los datos, estas no son estables, tienden a la instruccionalidad, en tensión continua con la necesidad de mantener una actitud abierta a los procesos de innovación pedagógica y tecnológica.



Uno de los aspectos que explican la idea anterior y que inciden en esta condición, es el sentido que asigna tanto el docente como el estudiante sobre el aprendizaje autónomo. Este aspecto concierne al tema que se debe aprender, según las necesidades y problemáticas de lo cotidiano, y que implica desparametrizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual, de acuerdo con Quintar (2006), está apegado a los conocimientos ya dados. De esta forma, el proceso de enseñar basado en la autonomía, demuestra que frente a la necesidad de formar sobre la base de la comprensión de las problemáticas del contexto educativo, persiste la necesidad de formar con base en unos lineamientos por medio de un modelo pedagógico ya descrito.

Por lo tanto, la condición cambiante de los contextos educativos (presenciales y virtuales) se contraponen a los lineamientos establecidos y los hechos históricos de qué enseñar en los procesos educativos, exigiendo una adaptación continua al contexto, desaprender y reaprender de la realidad, o readaptarse a nuevos espacios educativos, entre aquellos que han sido preestablecidos por políticas y lineamientos internacionales y que exigen de una construcción histórica del sujeto (Quintar, 2006; Zemelman, 2007).

Además, la relación entre lineamientos y modelo pedagógico surge de las estrategias de enseñanza del docente. Según la interpretación de los datos y la construcción categorial, los docentes establecen propuestas pedagógicas más apropiadas con el fin de enseñar una disciplina en particular, como las matemáticas o la lengua castellana, y se combinan con las necesidades de formación del programa académico, estando asociadas a un modelo pedagógico preescrito en un documento, como es el caso del modelo pedagógico integrador de la escuela en la cual se desarrolló la presente investigación.

Este modelo pedagógico integrador busca componer diferentes tendencias pedagógicas para potenciar el aprendizaje y el desarrollo humano durante el transcurso formativo en el programa educativo. Asimismo, este modelo es mencionado de diversas formas en repetidas ocasiones por los docentes, quienes explican su pertinencia con base en la modalidad que exige la educación a distancia y virtual, sea este el caso de lo mencionado por el docente J.C.H.: “Uno trata de ser integral... pero no casarse con un solo autor...y decir uno...después de Piaget no hubo nada más...o después de Brunner...o después de los pedagogos conceptuales no hubo más...además porque la pedagogía es algo que está cambiando constantemente”.

A partir del modelo pedagógico integrador planteado por los docentes, se exponen a continuación los sentidos que asignan a sus prácticas de formación con base en este modelo. Estos no son definiciones puras de un modelo, se comprenden como tendencias pedagógicas que hacen parte de pedagogías modernas,

socioconstructivistas, cognitivas y conductistas, no obstante, todas ellas en continuo cambio y reevaluación.

En primera instancia se menciona el modelo pedagógico integrador, basado en una práctica instruccional y la comprensión de problemas de aprendizaje. Estos sentidos se sustentan en procesos cognitivos representacionales y operacionales que promueven la regulación en el propio aprendizaje o aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades mentales y estilos de aprendizaje. Con estos referentes se acierta en las propuestas de Magliaro et al. (2005) y Seel (2010) sobre los procesos operativos y de regulación, seguimiento y control del aprendizaje.

En segunda instancia se menciona el modelo colaborativo. Los sentidos que asignan a este modelo de acuerdo con los docentes, corresponden a las experiencias compartidas con otros compañeros a través de los medios virtuales como el foro, y de los encuentros presenciales, de igual forma los trabajos grupales o de las necesidades personales de complementarse con otros, aspecto que expresa la docente L.N.M: “ustedes (los estudiantes)... necesidad de sus compañeros y necesitan de sus docentes”.

El aprendizaje colaborativo se comprende como una tendencia pedagógica en una línea de pensamiento que se ubica en las situaciones grupales o en red, y que determina el aprendizaje. Recordando a Coll et al., (2008) se trata de poder determinar las características y actividades conjuntas de aprendizaje y su relación con la realidad personal y cultural, y la comprensión en profundidad que se logra obtener de esta.

Las prácticas de formación que se sustentan en los modelos pedagógicos mencionados por los docentes en primera y segunda instancia, se asocian a las disciplinas y en especial a tendencias que combinan procesos cognitivos, socioconstructivos y conductistas. En este último modelo se destaca la especialidad o disciplina de la Matemática como referente conceptual que se diferencia de las otras áreas de énfasis.

Con base en lo anterior, en la práctica pedagógica investigativa de profundización y lengua castellana, se reconoce desde una perspectiva cognitiva aplicada por los docentes, el modelo como un esquema, plan, estrategia y acción sistemática que paso a paso va cumpliendo con la guía de aprendizaje prediseñada para luego ser desarrollada por el estudiante.

Los docentes expresan a través de sus experiencias la tendencia a formar bajo preceptos tradicionales que se innovan y cambian continuamente, procurando adaptar sus propias prácticas a la realidad de la educación a distancia y virtual. El

modelo, como se plantea en el contexto de los diálogos sostenidos con los docentes, se evidencia como integrador, es decir, compuesto por el modelo conductista, el progresista, el cognitivo, el modelo sociocrítico y el modelo naturalista.

De estos modelos planteados se hace especial énfasis en tendencias que identifican los modos particulares de actuar en la práctica de cada uno de los docentes. En las entrevistas realizadas a los docentes se identificaron diferentes propuestas teóricas asociadas a las corrientes tradicionales o clásicas; sin embargo, en los documentos analizados, como la Guía de aprendizaje, y los contenidos virtuales, es decir, aquello que piensan y hacen, así como los foros virtuales, se identificaron tendencias y perspectivas pedagógicas orientadas hacia la instruccionalidad y el diseño tecnopedagógico combinando la perspectiva cognitiva y constructivista, dejando de lado las tendencias sociocríticas y naturalistas.

En las experiencias generadas en la presencialidad por parte de los docentes, en las cuales se observó una participación más abierta de los estudiantes, se hizo evidente la tendencia y perspectiva constructivista, acompañada de acciones orientadas a buscar, seleccionar y compartir experiencias de aprendizaje entre compañeros y docentes. Así lo expresa la docente L.M.R: “Ellos (los estudiantes) están a la expectativa de qué más damos nosotros, que más caminitos les ofrecemos”. Este aspecto de la colaboratividad se ve de manera recurrente en la investigación, y acierta con la propuesta constructivista de Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011).

Con lo anterior se observa una práctica de formación que es dinámica y combinada, ajustada a las acciones que se desean emprender de acuerdo con los lineamientos en la enseñanza de un conocimiento, las estrategias de enseñanza, los dispositivos didácticos y las condiciones internas y externas a los procesos de formación ética y moral. Sin embargo, no se despliega del todo en la práctica o experiencias dadas por los docentes sobre el futuro campo laboral de trabajo.

Según los docentes participantes, las relaciones que se configuran entre estos y los estudiantes denotan una dinámica pedagógica que se moviliza entre las evaluaciones centradas en los productos de aprendizaje, las prioridades en apropiar conceptos y demostrar desempeños competentes, conforme lo plantea Magliaro (2005).

Lo anterior se combina con experiencias constructivistas centradas en compartir conocimientos previos, colaborar con el aprendizaje colectivamente y aplicar en la vida diaria las habilidades adquiridas para resolver problemas, por medio de analogías de contexto y la “potenciación cognitiva”, según lo mencionan los docentes participantes.

Los docentes también mencionan otras propuestas, como el modelo pedagógico conceptual, el cual procura integrar aspectos de orden intelectual, afectivo y expresivo en el aprendizaje. No obstante, en la práctica se observa una realidad que le da preferencia a la apropiación y dominio conceptual. Es a partir de esta realidad que se inicia un proceso que luego da paso a la confianza en la interacción y relación con el docente en los ambientes virtuales y presenciales.

Uno de los fines pedagógicos en la práctica es el poder acercar al estudiante a la realidad a través de una mirada reflexiva, histórica y crítica, que sirva para poder resolver los problemas en su actividad y le permita desarrollar un pensamiento que comprenda un tipo de conocimiento aplicado en profundidad a la realidad. Esta situación se pudo diferenciar en la práctica pedagógica de las matemáticas como parte del énfasis en la formación del licenciado en Educación Básica, lo cual concuerda con los planteamientos de Quintar (2006) y su incidencia en los fines formativos.

De acuerdo con lo planteado por uno de los docentes, enseñar las matemáticas en la etapa final de formación implica una práctica pedagógica y de formación que pretende una apropiación del conocimiento aplicado a la realidad, enfocado en el descubrimiento y solución de problemas, atendiendo así a los principios de dominio conceptual, práctico y competente. No obstante, en la práctica se hace evidente la necesidad de dominar la técnica educativa a través de la retención de nociones conceptuales que se refuerzan con el uso de procesos cognitivos. Este último aspecto se evidencia a partir de las propuestas de Dorrego (2006) sobre el desarrollo de competencias y autorregulación en el aprendizaje.

Además, se observa en las prácticas de formación la tendencia a instruir sobre las técnicas y estrategias que luego serán compartidas a través de experiencias educativas con otros compañeros. Así lo expresa la docente L.M.R: “uno tiene que recurrir a muchas herramientas, muchas didácticas y muchas metodologías”.

Se observa también la práctica centrada en elaborar productos de aprendizaje como evidencias del logro cumplido. Este sentido cognitivo e instruccional reconoce acciones planeadas en las cuales intervienen experiencias colaborativas para el aprendizaje pero enfocadas en resultados concretos, tal y como lo reconoce Magliaro (2005).

Las prácticas de formación, por lo tanto, se combinan de diferentes tendencias de acuerdo con la disciplina que se esté enseñando. En el caso de la asignatura de “Prácticas pedagógicas investigativas de profundización”, la tendencia pedagógica se enfoca en mantener un continuo acompañamiento para orientar, hacer seguimiento, ajustar y compartir las experiencias de docencia y aprendizaje. Con

base en esto, los ambientes virtuales facilitan el compartir tales experiencias a través de las herramientas infocomunicacionales como el foro, en donde se observan expresiones escritas que son espontáneas, autónomas y compartidas.

Con base en lo planteado, las tendencias pedagógicas se asocian a las dinámicas propias de las prácticas en las cuales se observan combinaciones, adaptaciones y variaciones que se plantean como híbridas. De esta manera se comprende la acción pedagógica del docente como una práctica que se moldea conforme las decisiones que él mismo debe tomar según sus funciones, intereses y necesidades de una enseñanza, para formar docentes con sensibilidad social ante el contexto histórico educativo actual.

Sin embargo, esta dinámica no es ajena a los conceptos anteriormente analizados. Por lo cual, comprender estas mismas prácticas a partir de los modelos pedagógicos implica reconocer algunas generalidades de estos mismos modelos, sobre los cuales el docente apropia lo que más le conviene y le permite cumplir con los propósitos de formación ya planeados en las Guías de Aprendizaje.

Esta práctica de formación obedece al conocimiento y experiencia que los docentes poseen de los modelos y que en muchos casos denotan múltiples variaciones que se definen en la combinación híbrida. Tratar de encuadrar cuál modelo o qué tendencia determina la práctica pedagógica no es posible, por cuanto los aspectos históricos, sociales y culturales de cada docente se reducen a su rol como educador en una modalidad en continua transformación y adaptación que incide en su condición histórica personal. Aspecto que refuerza la idea histórica y social del sujeto como transformador de su propia condición (Zemelman, 2007).

Complementario a lo anterior, la palabra modelo, que se expresa en las entrevistas realizadas a los sujetos participantes, denota diversas ideas orientadas hacia la comprensión del concepto como algo cambiante y poco realizable, que debe dominarse y conocerse. Este se ubica como un esquema pedagógico que de acuerdo con los docentes participantes puede propender entre otros, al aprendizaje basado en problemas, la pedagogía aplicada al desarrollo cognitivo del aprendiz, o las propuestas especializadas de autores especializados en alguna área de énfasis.

Sea este el caso de George Polya (citado por Arguedas, 2012), Miguel de Guzmán (citado por Sierra, 2004) y Font (2003), en cuanto al modo de enseñanza de las matemáticas. Estos se sitúan en el modelo pedagógico conceptual y las propuestas propias del socioconstructivismo y del aprendizaje significativo, concepto que se propone a partir de lo que afirma el docente J.C.H.: “Primero, el estudiante necesita confianza para trabajar todas las estrategias de solución de problemas que existen

a partir de las que son clásicas como las estrategias de George Polya o Miguel de Guzmán”.

De esta forma, surge además el modelo conductista como parte del modelo integral del Programa de la Licenciatura en Educación Básica citado anteriormente. Este es denominado por los participantes como el conjunto de varios modelos pedagógicos (conductismo, cognitivismo, constructivismo y aprendizaje significativo).

Siendo así, las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación, según los docentes, se transforman como parte de ese proceso de hibridación que combina diferentes modos y maneras de transmitir el conocimiento, y se reducen de acuerdo con los datos interpretados a la instrucción e instrumentación para el desarrollo de actividades que luego darán lugar a los productos de aprendizaje que son evidencia para potenciar procesos cognitivos, estilos de aprendizaje o conocimientos socializados previamente en ambientes virtuales de aprendizaje como el foro.

De la mano de la explicación de los modelos pedagógicos, surgen los procesos de valoración del aprendizaje que están asociados con los momentos, las características y los espacios en los cuales estos se realizan. Estos procesos, como se mencionó anteriormente, destacan la necesidad de relacionar su desarrollo con los fines formativos a través de las prácticas y su efectividad en el seguimiento, evaluación y realimentación del desempeño alcanzado. Identificando con ello los alcances planeados previamente en las Guías de aprendizaje y los contenidos de la plataforma virtual.

#### **4.4.3 Prácticas de valoración del aprendizaje en la educación a distancia y virtual**

Los modelos pedagógicos mencionados por los docentes se articulan con una condición que se mantiene presente durante todo el proceso formativo, que es inherente a los mismos y determina la generalidad y particularidad de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el docente como en el estudiante. Con base en este planteamiento, se identifica la tendencia a mantener una práctica centrada en los procesos de evaluación del aprendizaje en la modalidad a distancia y virtual, en lo referente a la planeación, los momentos de la evaluación, su proceso, las características de este, su relación con el aprendizaje y las condiciones de calidad y cualidad que este proceso propone.

Al interpretar los momentos de la evaluación se comprende, desde la mirada de los docentes, que es situada en la modalidad a distancia y virtual como un proceso cambiante, que se desplaza de inicio a fin, que evalúa los productos de aprendizaje y las sesiones presenciales y virtuales, y se determina en la temporalidad por

momentos de apertura y cierre de una actividad que está centrada en el estudiante. Sin embargo, es monitoreada por el docente y se compila a través de la plataforma virtual de aprendizaje y en los momentos de las sesiones presenciales. El docente J.C.H. lo expresa así: “desde los procesos de aprendizaje uno tiene que darle una mirada más general al proceso al proceso evaluativo como tal”.

De esta forma, la evaluación, al inicio del periodo académico, para diagnosticar un avance, o durante el proceso de formación, y al finalizar el mismo periodo, se convierte en una condición natural al trayecto de formación centrado en la adquisición del conocimiento, con lo cual se confirman los planteamientos que referencian las competencias adquiridas ya sean de orden lingüístico o cognitivo, como lo plantea Bernstein (2001), y que son cuestionables por el grado de instruccionalidad que estas reflejan (Del Rey & Sánchez-Parga, 2011).

Los momentos de la evaluación, sus procesos y características relacionadas con el aprendizaje, y las condiciones de calidad y cualidad del proceso evaluativo se condensan en la práctica de formación del docente. Según los docentes participantes, se plantean las preguntas: ¿qué hace? y ¿cómo lo hace?, ya sea en la presencialidad o en la virtualidad, resignifica las tendencias obedeciendo a la necesidad de corresponder con el plan de estudios, el currículo y los lineamientos. Así lo manifiesta la docente L.N.M: “entonces, se evalúan los productos, se evalúa la producción escrita de ellos (los estudiantes), y en las sustentaciones que se hacen de los encuentros (presenciales)”.

Comprendiendo los aportes de los docentes, se resignifican las tendencias pedagógicas, por cuanto su condición como educadores se desplaza pedagógicamente entre lo tradicional y lo moderno, lo ortodoxo o lo renovador, lo radical o lo aperturista. Es decir, según los docentes, la evaluación es una condición pedagógica que genera rupturas continuas entre las prácticas ejercidas en la presencialidad y aquellas desarrolladas en la virtualidad, y confiere a las mismas la necesidad de decidir qué enseñar con base en qué plan, cómo hacerlo y de qué manera, para dar cuenta de los desempeños demostrables (competencias).

De esta forma emerge el proceso de evaluación, comprendido por los docentes como un proceso a través del cual es necesario hacer seguimiento, control, corrección de las actividades realizadas por el estudiante y recomendaciones sobre los resultados obtenidos conforme la tendencia pedagógica de la tecnología educativa.

Por lo tanto, hablar de un proceso, el cual va encadenado a los momentos, implica mantener una constante en la práctica de formación y práctica pedagógica, que evidencie una tendencia hacia el control en el aprendizaje. Este control se comprende como de orden instruccional, apareciendo nuevamente la tecnología



educativa como referente que se articula con el conductismo y el cognitismo, característica que remite recordar lo planteado por Magliaro (2005) y Seel (2012).

Esta condición instruccional se entiende, a su vez, como una secuencia por cumplir y desarrollar un lineamiento entre lo que se debe hacer, cómo desarrollarlo y en qué producto debe traducirse, para dar razón de lo aprendido en la práctica, sin dejar de lado las instrucciones recibidas y el conocimiento empaquetado, concepto que acierta con lo mencionado por Gadotti (2008, p. 280). Este concepto se ve expresado en los comentarios de la docente L.N.M: “También existe una evaluación tipo test, que se sube a la plataforma bajo unas instrucciones previamente definidas o planeadas”.

Comprendiendo los momentos y el proceso, se analiza otro concepto emergente que concierne a las características del proceso evaluativo. Estas mismas son comprendidas por los docentes como parte de las relaciones e interacciones que establece el estudiante con el docente y con la comunidad académica. Entre estas se mencionan la autoevaluación y autorreflexión, la coevaluación y la heteroevaluación.

Los principios comunes de la evaluación, en cuanto a quienes participan en el proceso, son mencionados por los docentes como parte de unas prácticas cotidianas que se refieren a la relación educativa que se construye entre quienes participan en los procesos educativos en el interior de la modalidad a distancia y virtual.

Por ser una parte de la práctica pedagógica, la tendencia a evaluar de manera repetitiva o evaluar en momentos predefinidos para efectuar cierres del periodo académico, mantiene una condición instruccional presente en una triada que refuerza la mirada clásica de los modelos pedagógicos como el conductismo y el cognitismo, soportada en la enseñanza, aprendizaje y evaluación, aspecto que se evidencia en lo propuesto por Dorrego (2006).

Esta relación se articula con otra categoría descrita previamente, la cual corresponde a la formación ética y moral del docente y maestro practicante, descrita por los docentes como la necesidad de evaluar para formar no solo en conocimientos, sino además, en el dominio conceptual, como lo menciona la docente L.M.N.: “se evalúa la apropiación de los saberes, y que los contextualicen en sus prácticas educativas”.

Sin embargo, la tendencia concuerda con las reflexiones e interpretaciones que se han venido haciendo a lo largo del presente trabajo, en cuanto a la condición positivista de corroborar información, identificar instrucciones atendidas, reconocer competencias adquiridas, reafirmar procesos cognitivos y metacognitivos que den razón de los conocimientos apropiados.



Estas reflexiones se integran a los conceptos mecanicistas asociados al progreso, relacionados con la eficiencia en el aprendizaje y en los modelos educativos de calidad de la práctica pedagógica que reafirman la propuesta de Bernstein (2001). Lo cual denota que la condición instrumental del proceso y los productos de aprendizaje son evidencias de los logros alcanzados y de una educación técnica, mecánica e industrializada.

Alrededor de estas reflexiones surgen otras que atienden la necesidad de lograr en el estudiante la suficiente autonomía para lograr que reconozca sus propios avances, su capacidad para mejorar su propio desempeño y la habilidad para resolver problemas, aspecto por el cual se interpreta la tendencia a procurar un aprendizaje autónomo en la mayoría de acciones emprendidas por el docente.

Esta tendencia se reduce, a su vez, a los planteamientos centrados en una evaluación entre pares y una evaluación de los otros por parte del estudiante. El centro de la evaluación sigue siendo el estudiante y su capacidad para reconocer avances y lograr desempeños significativos del acompañamiento del docente como eje evaluador.

A partir de lo anterior se evidencia, en lo planteado por los docentes, que el aprendizaje autónomo y los estilos de aprendizaje se consideran como elementos de la modalidad a distancia y virtual, que presuponen la personalización de los procesos de aprendizaje y su mediación con el docente, en donde este cumple solo la función de facilitador.

No obstante, se observa en esta investigación que la tendencia del docente es la de mantener una función tradicional, en donde la dependencia establecida con el estudiante es directa y requiere que este mantenga un contacto continuo con el docente, con el fin de poder hacer seguimiento a su proceso, con lo cual se confirman los planteamientos de Moreira (2005) sobre la instruccionalidad del proceso educativo con TIC, tradición o innovación.

Comprendiendo esta relación presente en la educación a distancia y virtual, se observa una práctica pedagógica orientada a cumplir con criterios de valoración cuantitativa, como referentes evaluativos más que formativos. Esto es, considerar la nota como un único referente del aprendizaje aun cuando se deben cumplir con los estándares de aprendizaje y las condiciones de calidad en la modalidad.

Lo cual implicaría que las normas y lineamientos se propongan como códigos alrededor de los cuales se configure una práctica pedagógica, para la cual se utilicen las herramientas e instrumentos necesarios que posteriormente servirán de apoyo y ayuda en los momentos de evaluación del aprendizaje dado por el conocimiento.

Los criterios de calidad de la evaluación en la modalidad a distancia y virtual están sujetos a los procesos de seguimiento, control, corrección y recomendación, para los cuales se utilizan formatos específicos que se integran a las guías de aprendizaje, según lo mencionan los docentes y en consecuencia deben ser parte de la evidencia en el proceso de evaluación. Este planteamiento confirma lo planteado por Dorrego (2006) citando a Mc. Vay (2002), sobre los aspectos que se deben tener en cuenta al trasladar las formas de evaluación a los ambientes en línea.

Los aspectos por tener en cuenta para evaluar en línea son: renunciar al control sobre las actividades ya predefinidas con el estudiante, reevaluar el resultado de la evaluación más allá de las pruebas objetivas, aplicación en el mundo real, evaluación del aprendizaje basado en proyectos, y el uso de memorias de reflexión de los estudiantes.

Estos aspectos anteriormente citados se enfocan hacia la calidad en términos de resultados eficientistas y pragmáticos. De igual forma, el control del proceso evaluativo se enmarca en prácticas pedagógicas que continuamente buscan aplicar los modelos tradicionales de la presencialidad a momentos relevantes en la evaluación del aprendizaje, sobre la posibilidad de transferir las propuestos de los modelos tradicionales al aprendizaje en línea (entiéndase a distancia o virtual).

De allí la necesidad de utilizar diferentes instrumentos y herramientas de apoyo que soporten el proceso evaluativo, como por ejemplo: exposiciones, talleres, análisis de casos, socialización de proyectos pedagógicos, entre otros. Estas herramientas se explican como instrumentos que deben hacer parte no solo de la presencialidad, además, deben forma parte de la orientación instruccional, como lo expresa la docente L.N.M.: “Casi desde el principio, como se van a sustentar la unidades virtuales, y en la parte presencial, y por supuesto, requiere que la parte virtual sea planeada rigurosamente”.

Es decir, se integran al diseño instruccional, por cuanto responden a la necesidad de diseñar objetivos y fines de la asignatura, acompañados de los dispositivos de aprendizaje más adecuados, entre los cuales propone exposiciones individuales o grupales, ensayos, reportes, diarios, resolución de problemas, desarrollo de habilidades de autogestión a través del desarrollo de procedimientos y técnicas.

Lo anterior denota la comprensión del proceso evaluativo como la clara identificación de los “métodos adecuados para los resultados deseados” (Morgan & O’Reilly, 2002, p. 61; citados por Dorrego, 2006, p. 12). Esto significa la alineación de los intereses de enseñanza y objetivos de aprendizaje, que ponen en cuestión las necesidades de aprendizaje por parte del estudiante y se contraponen al aprendizaje autónomo solo para lograr responsabilidades adquiridas por el estudiante sobre el conocimiento ya

dado, a través de un concepto emergente en la investigación, logrando identificar el estilo de aprendizaje para generar mayor rapidez en el proceso de aprender.

De esta forma, el desarrollo de un pensamiento crítico obedece a un proceso cognitivo regulador del aprendizaje. Con esta premisa se acierta con Seel (2012) y su propuesta sobre los procesos de regulación del aprendizaje para el cumplimiento de objetivos. La incidencia del modelo cognitivo y constructivista de estar en contacto con la realidad continuamente es un referente de enseñanza y aprendizaje. Esta idea se refuerza con la interacción que desarrolla el estudiante en relación con su comunidad educativa, las instituciones en donde desarrolla su práctica y el ambiente de estudio en el cual está inmerso.

Conforme a estas condiciones y los lineamientos de calidad sobre la práctica, como lo describen Rama y Domínguez (2011), emerge un sistema complejo de calidad educativa y aprendizaje, en el cual la decisión más acertada se asocia a la herramienta de evaluación más efectiva, que persigue el ahorro de tiempo, el uso eficiente de recursos tecnológicos o la administración adecuada de las bases de datos.

De esta forma se demuestra que la evaluación obedece más a la calidad de los resultados que a la evaluación de los procesos (Rama & Domínguez, 2011, p. 38), es decir, una evaluación centrada en el aprendizaje y desarrollo de competencias para la posterior certificación e inserción en el ambiente laboral.

Los aspectos analizados en la categorías, como el proceso de valoración del aprendizaje en la modalidad a distancia y virtual, permiten establecer las relaciones entre lo aprendido y su proceso de evaluación. El concepto proceso se refiere a un curso o trayecto de adquisición de conocimientos y experiencias, que pregunta continuamente por las tendencias que se interpretan o identifican, comprendiendo que estas mismas son las que pueden dar cuenta del dinamismo que implica la modalidad a distancia.

Desde esta perspectiva, la evaluación se puede entender como una práctica situada en momentos que no son regulares en su desarrollo, en espacios no estables, pues se ubican entre la presencialidad y la virtualidad, entre docentes y estudiantes cuyos roles se escalan entre los conocimientos dados, aquellos que son desarrollados por el estudiante y las experiencias cotidianas que allí se integran, manteniendo una relación simétrica orientada hacia el logro de unos objetivos de aprendizaje.

Estas prácticas tienden al producto como referente principal de evaluación, en sus diferentes formas. Este se asume como un resultado dado por el estudiante, sin profundizar en su veracidad, es decir, confiando en la autoría por parte del mismo

como gestor de su propio proceso, el cual implica que la autonomía, los estilos de aprendizaje y los hábitos del aprender se declaran como elementos inherentes al proceso. De esta forma, se da paso al análisis del concepto categorial aprendizaje autónomo, el cual hace parte de las bases pedagógicas de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.4.4 Aprendizaje autónomo**

De acuerdo con los docentes, el aprendizaje autónomo es una característica y cualidad fundamental del estudiante que desarrolla sus estudios a través de la educación a distancia y virtual. En este sentido, las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación evidencian como parte de los procesos de aprendizaje la necesidad de contemplar la autonomía en el proceso formativo. En palabras del docente J.CH: “el estudiante debe saber que la autonomía es una característica fundamental que refiere a la motivación intrínseca”.

De hecho existe una gran concordancia con los planteamientos teóricos de González (2006), sin embargo, tal condición se mantiene en acompañamiento continuo por parte del docente, en especial en la etapa final de formación para ser licenciado en Educación Básica.

Con lo anterior se interpretan los aportes dados por docentes, en donde las acciones de aprendizaje van enfocadas en el estudiante como aprendiz y gestor de su propio proceso, especialmente, en cuanto a los hábitos que este debe desarrollar para poder empoderar su experiencia. Es decir, las actitudes asociadas a la disciplina o responsabilidad para desarrollar su proceso, la cual corresponde con las participaciones de los estudiantes en los ambientes virtuales, especialmente en el foro, como herramienta comunicacional de la plataforma Moodle.

Según los docentes, estas actitudes y acciones propias del estudiante asegurarán su buen desempeño y el logro de buenos resultados en el desarrollo de sus estudios a través de la modalidad a distancia y virtual. De igual forma, para los docentes la manera como el estudiante asume este rol denota un compromiso y responsabilidad que lo conecta con los fines formativos de ser un buen maestro. Para ello, los docentes resaltan la necesidad de acompañamiento docente-estudiante o docente-estudiantes, bien sea de manera directa, a través de la virtualidad o, por medio de la presencialidad. Así lo expresa la docente L.M.R.: “...se habla de un aprendizaje que antes que eso, es un acompañamiento continuo en donde se aprende con ellos (los estudiantes)”.

La tendencia del acompañamiento docente es tener un número nutrido de estudiantes como tutoriados durante el periodo académico en el cual se desarrollan

las prácticas pedagógicas investigativas de profundización. Aspecto que incide en la manera como se personalizan las interacciones y relaciones entre docentes y estudiantes, en la cual surge el interés por mantener un contacto continuo, aunque en la práctica se pueda evidenciar que la presencia del tutor o docente no es continua, sino que, por el contrario, tiende a dejar al estudiante frente a su propio proceso de aprendizaje y en relación con el acceso a la información presente en la plataforma virtual.

Sobre el acompañamiento docente, se acierta con lo propuesto por González (2006) sobre la formación basada en una relación cercana del docente con el estudiante y en procura de un continuo desarrollo de la autonomía. A través del modelo constructivista, el docente se centra en los procesos de seguimiento, control y evaluación, en conjunción con las experiencias de aprendizaje compartidas.

La intención manifestada por los docentes se orienta hacia la continua interacción entre docente y estudiantes, posibilitando que su desempeño precisamente demuestre la autonomía necesaria a través de las actividades de aprendizaje previamente definidas en la guía de aprendizaje. De esta manera, no se debe entender como si los estudiantes estuvieran solos, por el contrario, están en relación continua con el docente y en la comunicación de sus expectativas y necesidades de aprendizaje.

Estos aspectos mencionados confirman la investigación realizada por Coll y Monereo (2001), en donde se puede establecer que la tendencia del rol ejercido por el tutor, su práctica pedagógica y los procesos de aprendizaje, se organizan en el marco de las condiciones psicológicas del estudiante en el momento de aprender, en términos de intereses de aprendizaje, necesidades de orientación, expectativas de acompañamiento e instrucción continua.

Ser autónomo implica, de acuerdo con los datos interpretados, reconocer las necesidades e intereses por aprender por parte del estudiante, capacidad para examinar sus propios procesos, identificar los conceptos nuevos que han sido apropiados y los avances en su proceso de aprendizaje, así como la capacidad identificada por parte del estudiante para poder aprender de diversas maneras, comprendida por algunos docentes según los datos obtenidos, como estilos de aprendizaje.

Asimismo, se comprende el aprendizaje como la capacidad para autodirigir sus tareas y actividades, el orden que sigue desde el comienzo, desarrollo y finalización del producto de aprendizaje, o la capacidad autorreflexiva, continua y en permanente desarrollo. También la capacidad para planear y repetir procesos, la habilidad para utilizar herramientas de aprendizaje, solucionar problemas, crear redes de trabajo o

compromisos de aprendizaje colaborativo, y el uso adecuado de recursos digitales e identificación de fuentes de referencia.

Las ideas anteriormente planteadas por los docentes se integran a las propuestas cognitivas, constructivistas y humanistas abordadas en el capítulo dos en los planteamientos de Garrison (2003), y Gutiérrez et al. (2011), los cuales se enfocan en la regulación de procesos cognitivos del aprendizaje, las experiencias compartidas y su relación con los aprendizajes previos y el aprendizaje que involucra expectativas de autorrealización reconociendo allí su sentido de mejorar como persona y profesional licenciado.

De esta forma, los aportes dados por las tendencias pedagógicas interpretadas con base en los datos obtenidos, demuestran una combinación y perspectiva que genera posibilidades en la potenciación de procesos de aprendizaje apoyados en diferentes propuestas pedagógicas. Aspecto que no se encuentra detallado en las investigaciones y aportes teóricos propios de las tendencias pedagógicas descritas con anterioridad. Lo cual evidencia un hallazgo dado por esta investigación, en cuanto al sentido mismo que adquiere la combinación de las prácticas de formación y su condición híbrida.

Desde la perspectiva de los docentes, el aprendizaje autónomo involucra el reconocer e identificar situaciones reales, problemáticas o limitantes en la posibilidad de formarse como futuro licenciado en Educación Básica. Para lo cual, los contextos educativos en los cuales se desempeña el estudiante deben ser espacios en donde los mismos practicantes sean capaces de demostrar desempeños que indiquen su formación adquirida en conocimientos y habilidades. De hecho y como lo plantea la docente L.M.R.: “las competencias esenciales para el posterior desempeño son de orden metodológico, pedagógico y didáctico”.

Estos conocimientos y habilidades se entrelazan con la formación ética y moral del licenciado que, en su condición externa sobre los conocimientos adquiridos, se propone demostrar su capacidad adaptativa en la vida real, que le permita realizarse y cumplir con un deber social adquirido durante su formación, con lo cual se acierta con los planteamientos teóricos de Jaeger (2007) sobre la adaptación a una cultura como parte de la formación, por medio de la cual se demuestran virtudes, destrezas y aptitudes que enaltecen la condición moral y espiritual del ser humano.

Precisamente, y atendiendo a los resultados encontrados, parte de la formación autónoma involucra un aprendizaje centrado en la capacidad para transformar, comprender y dominar las herramientas y medio tecnológicos. A partir de lo anterior, se busca comprender la capacidad para comunicarse y transmitir ideas o puntos de vista, así como el sentido que construye el estudiante desde su propia vocación, lo

cual no solo se reduce a una condición de evaluación por competencias, sino que, además, se enmarca en la conformación en convivencia e interacción permanente con otros.

Con base en las interpretaciones planteadas, el aprendizaje autónomo se relaciona con los hábitos, necesidades e intereses de aprender por sí mismo y los métodos para poder aprender por cuenta propia. Este último aspecto reconoce la capacidad interna del estudiante de mantener los niveles de motivación adecuados, las acciones reguladas de su propio comportamiento, los mecanismos para manifestar su proceso en el ámbito cognitivo, de seguimiento, evaluación y rutina continua en la apropiación de conocimiento.

Estos aspectos se proyectan además en el contexto educativo y social, en donde el aprendizaje autónomo se visibiliza como una capacidad y aptitud que denota unos valores, unas virtudes y un código de ética que se sustentan en la vocación desarrollada por el estudiante, y la cual se ubica en el contexto social, como una característica que identifica el deber ser y el querer ser, frente al imperativo categórico que propone Kant (2004), el cual se apoya en la voluntad misma del estudiante como gestor de su propia formación.

Lo anteriormente expuesto se relaciona además con las investigaciones sobre el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva y metacognitiva, o de la misma “potencialidad cognitiva” que es expresada por los docentes como parte de las características de aprendizaje autónomo. Para lo cual se complementa la acción con el reconocimiento de planes y matrices de aprendizaje, asociadas de manera directa a la Guía de aprendizaje y los contenidos dados en la virtualidad a través de la plataforma Moodle.

El esfuerzo que aplique el estudiante a su proceso, de acuerdo con los docentes participantes, debe reflejarse en su desempeño posterior en el aula de clases como futuro docente. Esta afirmación redundante en el tiempo que el estudiante invierte en su aprendizaje, permanece en la plataforma virtual o participa en los foros, así como la presencialidad en las sesiones de fines de semana y las actividades entregadas al docente, que son en últimas las evidencias más claras de su avance en el aprendizaje y que demuestran los logros adquiridos a través del aprendizaje autónomo.

Asimismo, los docentes participantes reflexionan de diversa forma sobre la relación que existe entre el aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo y los estilos de aprendizaje. En estos mismos se observa una tendencia a mantener, de manera independiente, un proceso en el cual solo participa el estudiante al dar significado a un conocimiento que él ha apropiado como necesario e importante, y que ha



podido consolidar a través de un estilo particular de aprender. Diferenciándose de los demás estudiantes y que le hace libre y responsable, este aspecto concuerda con los propuesto por Garrison (2003) y Gadotti (2008), aunque en el marco irrenunciable de la tecnología educativa instruccional y la cognición como proceso de regulación del aprendizaje.

El aprendizaje autónomo como tendencia, o perspectiva, en la modalidad a distancia y virtual se plantea como un eje pedagógico que moviliza las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este se combina, a su vez, con los modelos pedagógicos mencionados por los docentes, los cuales se sustentan en las prácticas evaluativas e instruccionales.

Con base en estos aspectos surgen las estrategias de enseñanza del docente y maestro practicante, las cuales se analizan e interpretan a continuación. Concepto que es mencionado además por los docentes a través de sus reflexiones, el cual es entendido como referente educativo para tener en cuenta en su práctica pedagógica instruccional e instrumental.

#### **4.4.5 Estrategias de enseñanza del docente y del maestro practicante**

Esta categoría presenta los conceptos referentes a la formación de licenciados en Educación Básica, quienes son considerados, según los datos interpretados, como maestros practicantes. Estos son formados, además, en la comprensión de métodos de enseñanza de conceptos, en el desarrollo de habilidades y capacidades demostrables a través de la práctica, y en el uso de instrumentos y dispositivos para enseñar durante el desarrollo de la misma. En palabras del docente J.CH.: “Como docente tiene que hacer, desde los mismos conocimientos previos, ubicar al estudiante en esa realidad para que no sea aprendizaje repetitivo”.

Se atiende así a una categoría en la cual se puede vislumbrar la enseñanza para la técnica y el trabajo, recordando los planteamientos de Bernstein (2001) respecto de las pedagogías visibles según normas, principios reguladores y lineamientos pedagógicos para la reproducción de conocimiento. Estos mismos, como principios que inciden en las acciones pedagógicas de los formadores.

A partir de estos planteamientos, se expone en profundidad cada uno de los conceptos respectivos que permiten reconocer la complejidad de las prácticas de formación y las pedagógicas en los dos últimos años de formación del futuro licenciado, las cuales se desarrollan en un contexto y trayectoria académicos y en un espacio de práctica para su posterior profesionalización como maestro.



Los conceptos que surgieron en este punto se denominan estrategias de enseñanza del docente y del maestro practicante. En estos se encuentran conceptos concernientes a la formación de licenciados en Educación Básica en la comprensión de métodos de enseñanza de los diferentes temas educativos. El concepto método, de acuerdo con los docentes y según los datos interpretados, indica las didácticas generales que se aplican en el aula, los dispositivos didácticos que se utilizan y las fuentes de información que se toman como fuentes de trabajo para mejorar la práctica de formación.

Por ser un momento previo a la profesionalización del licenciado, estas etapas se enfocan en promover aprendizajes centrados en el dominio de conceptos para la enseñanza a través de diferentes acciones, procesos de planeación y aplicación de la teoría en la práctica, el desarrollo instruccional de métodos y la elaboración de productos de aprendizaje o dispositivos didácticos, entre estos, la tecnología (hardware, software). Con lo anterior, se acierta con lo planteado por Coll et al. (2008) sobre la integración y combinación de prácticas de uso de las tecnologías y las acciones pedagógicas para su aplicación en el contexto educativo.

Complementando lo anterior y como parte del mismo proceso interpretativo, emerge el desarrollo de habilidades y capacidades demostrables a través de la práctica, a partir de las cuales se organiza y posiciona el concepto formación por competencias, entrelazado a la práctica pedagógica y la tendencia a comprobar el desarrollo y realización de las mismas, en un contexto histórico y cultural que viene dado por los lineamientos nacionales e internacionales sobre formación por competencias para el trabajo, la mercantilización educativa y la formación para la técnica.

Siendo este aspecto de la educación industrial una característica misma de la educación a distancia y virtual, se observa una relación directa entre la formación por competencias, para el trabajo y la dinámica mercantil y económica, que corrobora la propuesta de Bernstein (2001), en particular, las prácticas pedagógicas centradas en la producción y la socialización en contextos educativos con currículos para el desempeño competente. Y se acierta con lo propuesto por Imbernón (2007a), al plantear la práctica de formación como una reproducción de saberes sustentados que debe transformarse en experiencias situadas en contexto.

Como elemento conceptual de apoyo a este tipo de formación emerge el uso de instrumentos y dispositivos para enseñar durante el desarrollo de la práctica, denominados estos como mediaciones o acciones planificadas en escenarios concretos. Este concepto reafirma lo planteado por Quintar (2008) al convertirse en un dispositivo para la práctica pedagógica instruccional, o un instrumento de

dominación y control de los procesos pedagógicos que refuerzan el desarrollo del plan de estudio en su etapa complementaria.

De esta forma, toda acción concreta utilizada para el aula de clase se convierte en una estrategia o acción planificada, enfocada hacia un fin, pero que funciona como un anclaje en los procesos de integración de la teoría con la práctica y la apropiación de los conocimientos que se deben adquirir. De esta forma, se concuerda con el planteamiento de Quintar (2008), al abordar tal condición problémica, la cual propone desparametrizar la didáctica y superar la compleja estrategia que se sustrae de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo situacional.

En esta categoría se vislumbra cómo los procesos de relación entre las prácticas pedagógicas que surgen en la presencialidad y la virtualidad se entrelazan a partir de mecanismos complejos de fortalecimiento de la técnica en donde la formación de licenciados en Educación Básica atañe al uso efectivo de métodos que propenden a la enseñanza y desarrollo de competencias, reconocidas como habilidades y capacidades demostrables que fundamentan su razón en el uso apropiado de dispositivos e instrumentos que facilitan la didáctica en la enseñanza de disciplinas como las matemáticas, la lengua castellana y las prácticas pedagógicas basadas en proyectos.

#### **4.4.6 Formación del licenciado en Educación Básica, en la comprensión de métodos de enseñanza de conceptos**

Las estrategias, de acuerdo con los docentes, se comprenden como acciones planeadas, centradas en métodos y procedimientos que se reafirman en la capacidad demostrada del estudiante en su contexto educativo de práctica, se refieren al método como una acción centrada, o como un recorrido por seguir desde la perspectiva tradicional del trayecto, debido al proceso de adquisición de conocimiento.

Este camino instrumentado es parte de la práctica de formación del docente que denota una tendencia a formar bajo los preceptos de la técnica. Manteniendo un curso lineal o secuencial, paso a paso, que no haga rupturas ni genere mayor oposición al lineamiento dado o establecido. Es decir, un trayecto que comienza y termina y que siempre va acompañado de los fines para los cuales el plan de estudios se fundamentó.

Siendo así, las estrategias como acciones planeadas y sistemáticas se asumen en concordancia con lo que proponen Bernstein (2001) e Imbernón (2007a), como una práctica pedagógica cuyos lineamientos se sujetan a tendencias deterministas que deben superar las simulaciones y situarse en la realidad del aprendizaje eficaz,

que se materializa en los desempeños demostrables en instituciones educativas, en donde el practicante se desempeña, y en las sesiones presenciales y sesiones virtuales por donde el estudiante transita.

Por lo anterior, otro concepto que surge de acuerdo con los datos interpretados en la formación del licenciado en Educación Básica, es el conocimiento que desarrolla de sí mismo como educador a través de la habilidad y capacidad para demostrar que es idóneo ad portas de su labor como profesional. De esta forma, su condición como futuro maestro se estructura en el conocimiento de los caminos por desarrollar, organizar e implementar como educador, pero aplicando allí su saber y sentido como gestor educativo, trabajador de la cultura educativa, facilitador de procesos de aprendizaje fundamentados en el discurso ya dado, reproducible y transferible a una comunidad educativa en la cual está siempre presente el aprendizaje del maestro y los procedimientos que median en la planeación y aplicación de la teoría en la práctica al momento de enseñar.

Es así como las guías de aprendizaje y los diseños instruccionales que preparan los docentes para el avance en la realización de los productos de aprendizaje, se convierten en instrumentos para el desarrollo de las estrategias con fines eficaces. Es decir, refuerzan, premian, incentivan, son planificados y organizados en un proceso que busca mayor logro del aprendizaje; por ende, son afines a una práctica instrumental que deja ocasionalmente la tendencia a construir desde el estudiante su propio proceso de aprendizaje como experiencia personal, pero reducida a las prácticas propias del conductismo, el cognitivismo y la tecnología instruccional.

Sin embargo, en otra tendencia interpretada de acuerdo con los datos obtenidos, las estrategias de enseñanza se entienden como una práctica aterrizada en la realidad que exige antes la comprensión de los procesos internos de desarrollo del estudiante como ser humano, los procesos de exposición y apropiación del conocimiento a través de una serie de acciones planeadas previamente por el docente, que deben transmitirse al estudiante o maestro practicante con la finalidad de lograr una rápida apropiación de conocimientos.

Los datos anteriormente interpretados sobre los procesos de apropiación del conocimiento, aciertan con las propuestas planteadas por Eggen y Kauchak sobre estrategias docentes (2000, p. 71), las cuales demuestran que la tendencia a evidenciarse en la práctica pedagógica atiende al modelo inductivo sustentado en la visión constructivista del aprendizaje, lo que significa conceptos como la planificación de clases, con procesos de enseñanza y aprendizaje centrados a su vez en el desarrollo del pensamiento de orden superior.

La experiencia de aprendizaje, por ende, se sitúa en los conceptos teóricos ya dados. La docente L.N.M. lo plantea de esta forma: “lo que se pretende es que ellos apliquen una didáctica adecuada en sus aulas para desarrollar procesos de lectura y escritura con los niños”. Estos procesos devienen de experiencias previas del ámbito educativo, pero que se contraponen por las mismas condiciones limitantes del sistema, según lo expresan los sujetos participantes, a partir de las cuales el sentido construido en la experiencia no es lo suficientemente profundo como para conectar la teoría con las experiencias que se han venido dando, en lo que corresponde a los planteamientos dados por Quintar (2008) sobre la mirada desparametrizante del conocimiento dado y su ubicación en aquel saber que se está dando en la experiencia misma del estudiante.

Con base en el modelo presentado anteriormente, surge el concepto referente al diseño instruccional, es decir, la guía de aprendizaje como estrategia práctica, secuencial, fundamentada en un trayecto planeado para la consecución de diversos objetivos de aprendizaje, la cual, al ser comparada con la práctica pedagógica humanista propuesta por Carl Rogers (en Garrison, 2003), no aporta al desarrollo integral del estudiante.

Lo anterior denota una reducción de las posibilidades de apertura y ubicación frente a la realidad actual del estudiante (Zemelman, 2002; Quintar, 2008), en la medida que delimita los procesos de reflexión y aprendizaje significativo basado en problemas. Esta interpretación se da a raíz de la necesidad de formar licenciados en Educación bajo unos parámetros muy claros de cómo integrar la práctica pedagógica a los diversos contextos, de acuerdo con lo planteado en los Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación (MEN, 2014a).

La condición de las prácticas en la formación de licenciados, por lo tanto, es expresada por los docentes desde sus propias experiencias como acciones y estrategias orientadas a fines específicos de la formación, que deben cumplir con unos contenidos temáticos mínimos y unas condiciones de aprendizaje necesarias para lograr el amoldamiento a la dinámica de la modalidad a distancia y virtual, en el contexto de las prácticas profesionales para ser licenciados. Lo cual requiere elaborar estrategias educativas que, erróneas o no, cumplen con el fin instruccional e instrumental del saber enseñar.

Comprendiendo que la formación orientada también al desarrollo del ser, en especial hacia el pensamiento crítico y autónomo del estudiante, se podría potenciar a través de diversos modelos pedagógicos, en la realidad se observa que esta posibilidad es reducida (Páez, 2006), que se acopla como parte de un hacer docente, solo situado en las acciones sistemáticas que deben seguirse para poder alcanzar un fin.

Es por esto que el resultado deriva en un proceso que indica el desempeño alcanzado, o sea, el producto de aprendizaje como resultado. Este producto se define de acuerdo con los docentes participantes de la investigación, como un resultado medible, cuantificable, comparable, constatable en el desempeño en la práctica del estudiante. Es decir, en una evidencia que va integrada a la formación empresarial por competencias, situada en la formación del licenciado en Educación Básica.

El producto de aprendizaje es, por consiguiente, un elemento que se desglosa de las prácticas pedagógicas de los docentes; es una respuesta que debe darse al margen de la tarea o actividad previamente asignada. Por lo tanto, se acumula, se almacena, se reproduce y pasa a ser un remanente del proceso de apropiación de conocimiento, en concordancia con lo que plantea (Páez, 2006). Es, por lo tanto, la presentación de un concepto o información definida por los parámetros, que la guía de aprendizaje o el docente definen como ejes de la producción.

Culturalmente, y de acuerdo con lo expresado por los docentes, el producto de aprendizaje puede ser un ejercicio propio de un estudiante que reflexiona sobre algo, o ser una reproducción que no asemeja las condiciones propias de una actividad sumatoria, como se podrá ver posteriormente en los procesos evaluativos, en donde se identifican errores del copipega como una práctica común. Sin embargo, estos autores no explican los factores sociales y culturales del estudiante que definen el contexto problematizante que le rodea en su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se analiza el concepto desarrollo de habilidades y capacidades demostrables a través de la enseñanza. Con esto se comprueba, además, que en cuanto producto, el aprendizaje denota una respuesta que se argumenta desde el conductismo, recordando así los planteamientos dados por Magliaro (2005) sobre procesos de orientación de la instrucción. Sin embargo, se puede establecer que las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas se integran tanto en la presencialidad como en la virtualidad e indican influencias del conductismo, el constructivismo y el cognitivismo.

La teoría cognitiva, especialmente, se plantea estrategias y lineamientos de acción, así como el uso de documentos de seguimiento, control y evaluación, y las acciones propias del pensamiento estratégico. Por lo cual, y de acuerdo con las interpretaciones realizadas, se hace evidente la influencia de esta tendencia, que se contrapone a la tendencia pedagógica crítica sobre la libertad crítica del pensamiento y la autonomía, como características que deben caracterizar, entre otras, al quehacer docente.

#### **4.4.7 Desarrollo de habilidades y capacidades demostrables a través de la enseñanza**

Las estrategias de enseñanza del docente y del estudiante practicante se hacen evidentes al reconocer un concepto que es transversal en los resultados obtenidos en la presente investigación y que se refiere a las competencias, comprendidas como capacidades demostradas en diferentes niveles de apropiación del conocimiento y del desarrollo de las mismas a través de los productos de aprendizaje, y que son verificables en la práctica en el desempeño reconocido en el aula.

Este concepto se demuestra en los datos interpretados a partir de las guías de aprendizaje, en la introducción de cada contenido virtual, así como en las entrevistas realizadas, en cada una de las cuales se mencionan las competencias esperadas y los desempeños demostrables que deben expresarse en la práctica. Este es el caso de la formación en el énfasis en matemáticas, sobre lo cual el docente J.C.H. expresa: “En matemáticas hay unas competencias que hay que desarrollar y que son álgidas para nuestros estudiantes... que es la comunicación matemática, el razonamiento lógico y el planteamiento en la resolución de problemas”.

Aspecto que es consecuente con las propuestas de Monereo et al. (2005, p. 12) sobre habilidades y competencias para aprender a desenvolverse en Internet y en las redes, y su argumentación desde los postulados de la psicología cognitiva.

Los desempeños demostrables son, por lo tanto, un resultado del proceso de aprendizaje, se expresan como parte del currículo que figura en el momento de la práctica pedagógica; es decir, un referente de la praxis del docente y del estudiante practicante, una experiencia cultural que se configura a través de un sistema que reproduce sus prácticas en los planes o en la práctica de formación. Esto es, basados en los conocimientos que definen el plan de estudios, el currículo del programa y las guías de aprendizaje.

En consecuencia, estos desempeños que se interpretan desde los datos obtenidos, se comprenden como una manera de reconocer los objetivos de enseñanza y aprendizaje de un plan preestablecido, quedando reducida la posibilidad de comprender la totalidad del proceso formativo de un docente como “sujeto epistémico”, que sea consecuente con los planteamientos de la pedagogía crítica moderna planteada por Gómez y Zemelman (2006). Por el contrario, y como lo expresa el docente J.C.H.: “Las competencias se dan precisamente para que el estudiante tenga la capacidad de hacer algo”; en otras palabras, para que sea capaz de demostrar una habilidad alcanzada.

En estos planteamientos teóricos está dada la posibilidad de propender a unas prácticas orientadas a la renovación de los contextos comunicacionales, los roles, o los sistemas educativos. Contrario a esto, se limita y reduce hacia las condiciones educativas dominantes, reguladas por un sistema que limita las prácticas de formación y prácticas pedagógicas a la transmisión y reproducción de saberes.

La mirada crítica con la cual se confronta esta situación del desempeño demostrable en un maestro, ha llevado a que las tecnologías educativas y la tecnopedagogía incidan más en los procesos pedagógicos y, por lo tanto, se instaure como un mecanismo tácito de los procesos educativos en la educación a distancia y virtual, generando consigo un desplazamiento de la condición educativa a espacios exclusivos de la virtualidad como medio de formación.

Este desplazamiento se relaciona con lo planteado por Hine (2004), en donde se evidencian las posibilidades del “estar” presentes o “ausentes” durante el desarrollo de la actividad educativa, en los espacios de la virtualidad y la presencialidad. Aspecto que se integra a la curricularidad, enseñanza y aprendizaje en la formación de licenciados en Educación Básica, en que se observa una irregularidad de la permanencia y acompañamiento como producto del nutrido número de estudiantes por docente, según pudo identificarse desde las entrevistas realizadas a los mismos.

Otro aspecto de los desempeños demostrables según los datos interpretados, es la forma como estos desempeños se sistematizan en las guías de aprendizaje, los contenidos virtuales y las entrevistas realizadas. Allí, las apreciaciones de los docentes reflejan la expectativa por lograr que estos desempeños se cumplan. Elemento en el cual se observa la tendencia pedagógica a fragmentar los desempeños en lo general y lo específico. Con lo cual, las competencias aparecen como una integración de habilidades de orden cognitivo, ético y moral y experiencial.

A partir de lo anterior, la mirada crítica y hermenéutica que se aplica a las competencias desde los datos interpretados permite develar el lugar que ocupa la formación por competencias en las prácticas de formación. Este hace parte de las estrategias, métodos y planes pedagógicos, centrado en la apropiación y dominio del conocimiento que corresponde a la tecnología educativa instruccional planteada en su momento por Magliaro (2005), citando a Gagné (1997).

En particular y según los datos interpretados, las estrategias de enseñanza no pueden estar separadas de los lineamientos generales y específicos de la educación. A través de estas, se busca cumplir con las condiciones de calidad de la modalidad a distancia y virtual, y a su vez, reafirman la necesidad de ser visibles para los mecanismos sociales y culturales dominantes de la práctica en la modalidad. Estos



son reconocidos a nivel nacional e internacional y tienden hacia su cumplimiento en todos los programas de educación en esta área.

Atendiendo a la incidencia externa y las estrategias de enseñanza que manifiestan los docentes, se comprenden los desempeños demostrables y, por ende, las competencias, como una cualidad del estudiante en la institución educativa en donde hace la práctica, una característica de la actividad del docente a través de la cual se evidencia el objetivo de enseñanza cumplido o una condición para desempeñarse posteriormente como docente.

Lo anterior surge como parte de los datos analizados, desde donde se hace la codificación respectiva para poder dar lugar a las categorías emergentes. En este sentido, las competencias demuestran que las prácticas de formación se definen a partir de la combinación de acciones, estrategias, planes y métodos de enseñanza orientados hacia el cumplimiento de unos objetivos de formación de licenciados, que obedece a lineamientos y principios sociales y culturales inmersos en una dinámica económica sobre la cual inciden parámetros dados por organizaciones internacionales u organismos multilaterales como la OCDE o la Unesco.

De esta forma, afín con el utilitarismo y las necesidades de los sistemas educativos dominantes, la tendencia pedagógica que se demuestra según los datos interpretados, es a reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo evaluable, evidenciable, medible y contrastable con la realidad, en aras de las necesidades actuales de enseñanza, delineadas por los entes educativos estatales nacionales e internacionales.

Desde esta perspectiva se enfatiza en los mecanismos que sirven al seguimiento en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje por competencias, utilizando instrumentos y herramientas para enseñar durante la práctica, los cuales pueden ser, de acuerdo con los datos obtenidos, esquemas, talleres, representaciones culturales sistematizadas, medios de comunicación virtual o proyectos educativos y microproyectos. Estos aspectos se tratarán a continuación con el fin de poder comprender cómo se relacionan las tendencias pedagógicas que subyacen a las prácticas en las sesiones presenciales y virtuales.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con la interpretación realizada, los docentes estiman el pensamiento crítico y, por consiguiente, la pedagogía crítica, como algo necesario en la formación, pero que está sujeta a las experiencias de enseñanza basada en acciones pedagógicas instrumentales, de continuo control y seguimiento a los logros de aprendizaje.



Esto se opone a lo expresado por autores como Apple (2002), sobre la emancipación del conocimiento a partir de la reflexión continua, de igual forma, sucede con lo planteado por Garrison (2003) citando a Rogers (1980), cuando estima importante reconocer antes que nada las necesidades de los estudiantes en su propio aprendizaje. Más allá de todo esto, los docentes en sus experiencias dan sentido a los instrumentos pedagógicos y dispositivos para poder fortalecer la capacidad de enseñanza por parte de los estudiantes. A continuación se exponen estos instrumentos y dispositivos.

#### **4.4.8 Uso de instrumentos y dispositivos para enseñar durante el desarrollo de la práctica pedagógica**

Los docentes participantes de la presente investigación mencionan la estrategia como parte de una actividad planeada, organizada y estructurada para poder llevar a cabo el proceso investigativo, como lo menciona el docente J.C.H.: “como formador de formadores se dan las herramientas necesarias en cuanto a lo pedagógico...en cuanto a los conocimientos primero que todo... y en cuanto a la parte pedagógica de estrategias para el manejo, digamos del área de las matemáticas”.

Para poder comprender el concepto estrategia, es importante anotar que este surge de acuerdo con los datos interpretados del uso de instrumentos y dispositivos que se enseñan a utilizar en el desarrollo de la práctica, con el fin de que estos sean replicados por el maestro practicante. Conceptos como los talleres, las exposiciones, los dramatizados, el uso de la esquemática, y la mediación virtual para lograr espacios comunicacionales entre docente y estudiante, permiten evidenciar los resultados de estos procesos.

Esto es, la apropiación teórica y práctica se potencia por medio del desarrollo de habilidades del pensamiento para decidir y escoger acciones pedagógicas adecuadas, que se sustenten en instrumentos y dispositivos para ser implementados en el campo real. Lo anterior hace parte de las acciones emprendidas por los docentes, en las cuales aparece la didáctica como construcción de una estrategia previamente planeada, que cumple con un currículo y la realización de un conjunto de habilidades de pensamiento, como son, la memorización, la comparación, la relación y la significación.

Según los datos interpretados en las entrevistas, el uso de instrumentos y dispositivos tecnológicos y didácticos establece una relación única y un modo de comunicación que se transmiten en la práctica cuando son utilizados por el docente en el contexto de la presencialidad o la virtualidad. Las experiencias aprendidas significan el conocimiento de estos instrumentos y dispositivos didácticos, con lo cual los docentes determinan su pertinencia y utilidad, buscando su eficacia en

la enseñanza de un concepto, y su finalidad en el salón de clase. Este proceso debe lograr los mismos efectos cuando se transmite a los estudiantes, quienes posteriormente utilizarán estas herramientas en su práctica pedagógica.

En otros términos, aquellos instrumentos y dispositivos que el docente utiliza para enseñar, deben ser el referente que posteriormente sus estudiantes utilicen en su práctica pedagógica. Con lo anterior se evidencia una transversalidad de la práctica de formación, en la cual se puede decir, de acuerdo con las reflexiones docentes aportadas, que: “el estudiante enseñará aquello que aprendió del docente”, pero en términos de utilidades, beneficios y eficacia en el uso didáctico.

De esta forma, las prácticas tienden al uso y transmisión sistemática de instrumentos y dispositivos para lograr efectividad en el aprendizaje y mejorar las experiencias del docente, quien transmite su conocimiento pedagógico y teórico a partir de la reproducción de códigos, discursos y simbologías culturales que se reafirman en la tecnopedagogía y la instruccionalidad.

Con lo anterior se sucede un entrelazamiento pedagógico entre la práctica de formación en la presencialidad y las experiencias de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, como contextos en los cuales se evidencia el uso práctico de instrumentos (guías de aprendizaje) o dispositivos didácticos (talleres desarrollados en el salón de clases) que permiten promover las experiencias de reproducción cultural que posteriormente se demostrará en la práctica escolar.

Estos aspectos didácticos que se presentan en lo presencial y virtual confluyen en los productos o resultados del aprendizaje que están ya dados, se reutilizan y cambian continuamente para cumplir con los contenidos dados y prácticas parametrizadas, quedando así reducidos los sistemas sociales como parte de sistemas educativos inmodificables.

Estos aspectos aciertan en su sentido y significado con lo propuesto por Quintar (2008 pp. 26-27, citando a Luhmann, 1993; Maturana, 1993; Piaget, 1991), quien expresa que se trata de símbolos y objetos que contemplan muy pocas veces una noción de sentido comunicacional cuando se construyen en la relación con el otro, posibilitando mecanismos de generalización y selectividad. Es decir, involucrando en lo mínimo los momentos de reflexión continua, que hagan rupturas con las estructuras autorreferenciales de los sistemas que configuran a los seres humanos como sistemas sociales en los cuales se actúa.

Estos sistemas se organizan y estructuran muchas veces como sistemas pétreos, que son difícilmente inmodificables y de orden hegemónico (Quintar, 2008; Fainholc, 2015), y que se instauran en el aula presencial y virtual como contextos didácticos

para la reproducción de saberes o información ya dada, sobre la cual no se ha hecho mayor análisis que el de lograr su apropiación y dominio conceptual.

Estos contextos, al reproducir saberes y conocimientos ya dados, implican reconocer la didáctica como disciplina preocupada por el qué y para qué (Quintar, 2008), en el sentido de reconocer un pensamiento pedagógico, una práctica pedagógica reglada y centrada en procesos cognitivos moldeables, junto con la realización de procesos basados en formatos predefinidos de trayectos ya descritos y planes de estudio ya dados para un proceso de formación educativa.

Lo anterior se hace evidente en las interacciones en la plataforma virtual de aprendizaje Moodle, en donde los contenidos y foros virtuales están predeterminados y organizados de tal manera que puedan configurar unas actividades precisas que se ayuden de herramientas para generar los productos de aprendizaje solicitados por el docente.

En este contexto de la didáctica, los mecanismos de enseñanza que propenden al sujeto, al ser humano o al licenciado en Educación Básica con sensibilidad social, pensamiento reflexivo, propositivo, o argumentativo, se proponen en el marco de lo no parametral, como mecanismos para controlar las experiencias pedagógicas de transmisión de los conocimientos. Es más común ver lo no parametral en las interacciones cara a cara en la presencialidad que en la virtualidad misma.

Por lo anterior, y con base en lo interpretado a través del discurso de los docentes, la tendencia actual redundante en lo parametral, lo cual significa centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una condición existencial presente ya dada, inmodificable por estar sujeta a unas realidades complejas, que no son asequibles al estudiante, ni posibles de redefinirse en contenido y desarrollo, por cuanto obedecen a un plan ya establecido.

Incluso, en la virtualidad, operan como órdenes prescritas en un entramado digital que va más allá de los trayectos existentes, o hipermediales, pero siempre inmersos en una matriz ideológica. Esta misma matriz, con base en los datos obtenidos, se articula o enlaza entre el currículo, las guías de aprendizaje, los contenidos virtuales, la planeación pedagógica de los encuentros presenciales.

Lo contrario, lo no parametral, implicaría asumir una pedagogía como ciencia crítica, en la línea de las tendencias críticas y sociales del aprendizaje y la enseñanza, en donde el concepto emancipador relaciona las prácticas pedagógicas y la didáctica no parametral, como una característica en donde la continua autorreflexión, la comprensión e identificación de la conciencia histórica se equiparan a la capacidad de dar razón de la propia práctica.

Las relaciones e interacciones que se construyen entre realidad, práctica y experiencia de formación son expresadas por los docentes como una relación que denota un continuo diálogo, a partir de la convivencia con el otro, reconociendo allí las experiencias compartidas, sin ser totalmente ajenas a los conocimientos de los demás, especialmente al conocimiento transmitido por el docente y su experiencia práctica en el área de énfasis.

Con base en lo anterior, las prácticas de formación muestran la tendencia pedagógica de sustraer la relación e interacción a procesos estructurados que se sujetan a una educación asimilacionista fincada en los conocimientos, teorías y desempeños para la práctica.

Frente a lo anterior, es claro que la problematización como actividad propia de una didáctica no parametral exige asumir conciencia histórica del devenir. Sin embargo, y según los docentes, en la práctica se observa una distancia o una tendencia que denota alejamiento de la capacidad crítica; es decir, no siempre el pensamiento crítico es relativo a la capacidad para problematizar.

Por lo cual, la práctica pedagógica asume los dispositivos didácticos de la reproducción del aprendizaje y de los currículos ya dados, como parte de una visión tradicional educativa que se queda en los niveles básicos del ajuste cognitivo y no en su posibilidad para transformar las estructuras ya establecidas del conocimiento en el posterior desempeño como licenciados en Educación Básica.

Con lo anterior, corresponde hacer el acercamiento a las prácticas pedagógicas como una acción basada en la norma, el lineamiento y la directriz social e institucional. Las siguientes categorías exponen estos referentes que, aunados a las estrategias, determinan la instruccionalidad del proceso formativo, en donde la novedad está orientada a formar licenciados situados en contexto con una condición paramétrica de su desempeño como docentes.

#### **4.4.9 Prácticas pedagógicas normativas en la modalidad educación a distancia y virtual**

En los datos interpretados surgen las prácticas pedagógicas normativas como parte de los contextos, espacios o ambientes educativos en donde se enseña la teoría y la práctica, caracterizados, entre otros, por generarse allí los momentos de interacción, con una diversidad cultural y social educativa con un énfasis en la calidad y el cumplimiento de normas que acrediten su nivel formativo social y educativo. Esto se encuentra en apreciaciones como la expresada por la docente L.M.R.: “Sí, la calidad de la educación a distancia es igual, mejor o peor que la

educación presencial... se supone que debe ser igual, por eso hablamos de estándares de calidad en la educación a distancia”.

En este sentido, se analizan los lineamientos de la educación en la formación de licenciados, en donde se encuentran los entes y marcos nacionales e internacionales educativos, los lineamientos institucionales y del Ministerio de Educación Nacional en la gestión de políticas para la orientación, el control y el seguimiento de los procesos de formación de licenciados. Complementando lo anterior, se aborda el concepto calidad educativa en la educación a distancia y virtual, como parte de las directrices por tener en cuenta en los parámetros e indicadores con los cuales se debe cumplir para ofertar programas académicos de alto nivel de formación.

En los datos interpretados aparecen las experiencias pedagógicas, las cuales denotan la combinación de estrategias y dispositivos que se organizan en el espacio y el momento. Asimismo, se puede establecer que los docentes demuestran ser conscientes de su práctica de formación, no obstante y corroborando lo planteado por Zemelman (2012), Quintar (2009) y Bernsetin (2001), viven el “atrapamiento” propio de una labor anclada a las condiciones parametrales de los sistemas democráticos educativos dominantes.

Este atrapamiento se da como parte de las condiciones laborales y profesionales con las cuales el docente debe asumir una posición frente al contexto, la cual es subordinada, está sujeta a su realidad como pedagogos y mantiene una condición histórica que los determina en su quehacer e incide en la manera como perciben y dan sentido a su realidad, que está caracterizada, entre otras, por un orden instruccional propio de la educación a distancia y virtual.

Este orden instruccional está unido a los lineamientos, normas y contextos diversos que deben ser incluyentes y regulados, por cuanto se enfocan hacia comunidades ubicadas en lugares geográficos lejanos y con condiciones sociales y culturales diversas. De esta forma, los contenidos y planes de estudios son referentes centrales que se transmiten a través de la combinación de mecanismos instrumentales, en los cuales se diseñan estrategias y dispositivos en el plano de la psicología social y los aspectos propios del psicosociologismo planteado por Imberón (2007b) y Silvio (2009).

Por lo tanto, la experiencia en la combinación de normas, marcos regulatorios y tendencias pedagógicas innovadoras, se caracterizan por ser híbridas, entendidas estas como la combinación ejercida por el docente desde sus líneas de pensamiento, por medio de las cuales se imprime una fuerza o inclinación experiencial, a través del uso de instrumentos tecnológicos, dispositivos didácticos o el mismo lenguaje

como discurso pedagógico que se refiere a una práctica visible, potenciada a través de la realidad compleja en la modalidad educativa a distancia y virtual.

En palabras del docente J.CH: “nos hemos dado cuenta en la modalidad a distancia y virtual que uno se puede quedar corto en el uso de las herramientas tecnológicas... en la educación a distancia se potencializan muchas más herramientas y requiere de mucho mas... es más exigente que la educación presencial, requiere de docentes muchos más preparados que la educación presencial”. Esta condición manifestada por el docente se ubica además en las motivaciones, intereses y expectativas por parte de los docentes formadores en la gestión integral de las prácticas de formación, las cuales se reducen a procesos de capacitación continuada en el uso e implementación de las TIC en las prácticas.

Comprendiendo estas nociones se hace necesario analizar otro concepto que emerge en la normatividad de la práctica pedagógica en la modalidad educativa a distancia y virtual. Este se refiere a los contextos y ambientes educativos en donde se desarrollan los docentes y se enseña la teoría y la práctica, y que se caracterizan por ser de orden presencial y virtual, y del cual hacen parte los docentes y estudiantes en momentos del encuentro ocasional que determina las condiciones sincrónica y asincrónica en el tiempo.

Existe una condición social y cultural presente en los docentes, que determina las tendencias pedagógicas híbridas en la práctica en la educación a distancia y virtual. Esta se relaciona con el sentido que define los contextos y ambientes en donde se establecen relaciones y socializaciones, las distancia y alejamientos que surgen entre docentes y estudiantes como parte de los contextos comunicacionales presentes allí y los encuentros ocasionales que se dan en la presencialidad y la virtualidad, combinando o mezclando tendencias acordes con las corrientes pedagógicas abordadas en el capítulo dos.

Con lo anterior, se acierta con Bernstein (2001) en que estas relaciones sociales regulan mensajes y medios en un contexto de adquisición que se delimita por un conjunto de normas, reglas y principios que rigen la comunicación en el ámbito educativo y que se sirve de los lineamientos para su adecuado desarrollo como parte de un plan formativo de control social ya dado; es decir, centrado en la curricularidad, en el aprender a razonar conforme a los lineamientos establecidos y no según los desafíos de su presente como sujeto o persona, que haga rupturas frente a los conocimientos ya dados (Gómez & Zemelman, 2006).

Es decir, se busca controlar los principios de comunicación desde los contextos estatales educativos e internacionales económicos, como la OCDE (2006), en el contexto comunicativo desde los ejes propios instaurados por estos lineamientos

ya descritos, aunque en continuo diálogo con los hiperespacios dados por el Internet y los contextos propios de la realidad inmediata en donde se realiza la práctica.

Los espacios, los momentos y las relaciones e interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes se van recreando en la realidad misma del docente y de la institución educativa en donde se realiza la práctica, también identificados como contextos educativos. Estos aspectos, según lo expresan los docentes, se mantienen en un desplazamiento continuo que en ocasiones se ubica en lo virtual, en lo presencial, en el contexto social y educativo de la práctica y posteriormente en la condición propia del estudiante al adaptarse al proceso académico en la enseñanza.

Esta adaptación correspondería con una actividad mental constructivista del estudiante que se ubica entre la asesoría por parte del docente y su propia autonomía. Configurando con ello la actividad de un gestor en su propio proceso de aprendizaje, por medio de un esquema de interactividad, situado en espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos, en los cuales no se trata de gestionar una condición de autosuficiencia pura, sino en relación continua con el medio educativo en el cual se está inmerso, lo que se puede ver en expresiones como la de la docente L.N.M.: “yo siempre les digo a los estudiantes... educación a distancia no siempre es aislamiento... no quiere decir tampoco total autonomía ni tampoco autosuficiencia pura”.

Según los datos interpretados, los diferentes contextos educativos como dimensión de las prácticas pedagógicas adquieren un sentido, el ser conceptos reguladores de una experiencia educativa en la formación de licenciados que determinan el espacio de la práctica institucional, el lugar de la presencialidad, el acompañamiento y el ambiente de la virtualidad a través de la cual se potencian los procesos educativos. De acuerdo con el concepto, el contexto y los espacios, esta relación determina el contexto como elemento localizado, propio de la condición comunicacional, pero en un continuo desplazamiento hacia lo virtual, con esta idea se retorna a los principios de la etnografía virtual.

De esta forma, la caracterización de estos contextos obedece a la categoría central, a una interacción particular que solo sucede entre la presencialidad y virtualidad, y entre los momentos que acompañan al docente y aquellos que conducen al estudiante a mantener una rutina u orden y a establecer unos espacios en los cuales esto se consolida y genera confianza.

La práctica de formación obedece, por lo tanto, a un contexto comunicacional, a un espacio, a una relación o acompañamiento y a una ubicación o lugar en



el cual se desarrolla un programa y plan de estudios en lo teórico, lo práctico y la experiencia de apropiación conceptual allí dada. De igual forma, esta realidad hace parte de un contexto educativo en donde la práctica de formación cobra una particularidad, aquella cuya mediación se construye de manera visible de los espacios que albergan los estudiantes y docentes para consolidar la experiencia de formación como profesional licenciado en Educación Básica.

Al estar presente la necesidad de acompañar al estudiante en su etapa de formación previa al desempeño profesional, surge la exigencia de buscar el desempeño constatable en la práctica pedagógica invisible. Este debe obedecer a una regla de reconocimiento y de realización según los conocimientos y planes curriculares, los cuales determinan en la formación, el compromiso de adquirirlos en contextos educativos diversos (zona urbana y rural).

Estos mismos contextos se encontrarán en la vida profesional como educador, al igual que las reglas que deberán cumplirse si aplica sus conocimientos en la educación básica y los contenidos por enseñar bajo la pauta de no ir más allá de aquello que se considera como un problema en los procesos pedagógicos, que reafirma la tesis intercultural de evitar la homogeneización cultural en los sujetos (Fainholc, 2015). Lo cual se puede resolver siempre con el acompañamiento docente, la revisión de las fuentes virtuales de información y el cumplimiento en la elaboración de los productos de aprendizaje como evidencia del desempeño.

Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos no solo de Bernstein (2001), sino además, con lo planteado por Carr (2002), sobre la práctica como una experiencia situada en continua revisión crítica de los procesos presentes, es decir, cuando se menciona que las prácticas en principio son un conjunto de creencias, todas estas contribuyendo a los sentidos dados por los docentes participantes a través de su realidad en la vida diaria.

Los planteamientos anteriores corroboran lo expuesto por Bernstein (2001) cuando habla de la división social del trabajo como una condición exterior al sujeto que determina los principios dominantes y las relaciones de poder. En este caso, lo externo al sujeto viene dado por los lineamientos generales, que expresarán la forma como, sin hacer conciencia del proceso, se acompaña el trayecto pedagógico de la mano de su condición real como sujetos históricos y sociales en un contexto instrumentalizado por los procesos educativos de la lógica actual, los cuales aciertan con los planteamientos teóricos propuesto por Zemelman (2007).

De acuerdo con los docentes participantes, el acompañamiento docente al estudiante es visto como una oportunidad en la cual el estudiante no está solo, sino en relación permanente con el mismo en lo referente a orientación, seguimiento,



control, evaluación y realimentación que este debe seguir como parte de un proceso de cumplimiento de actividades que están delimitadas en la guía en aprendizaje.

Los docentes mismos expresan la necesidad de permitir que el estudiante, de manera autónoma, tome la iniciativa de su proceso, pero bajo la premisa de no dejarlo solo, por cuanto él requiere de un acompañamiento mediante el cual se evidencie que el proceso de aprendizaje autónomo se esté dando como experiencia de autogestión en la apropiación de conocimientos.

Lo anterior, confirma lo planteado por Coll y Monereo (2008, p. 135), en el sentido de que se puede estar dando una condición centrada en la dimensión caracterizada por el dominio tecnológico del diseño instruccional y su implementación, a través del cual se presupone que el estudiante debe apropiarse un conocimiento fundamentado en el uso instruccional de los recursos tecnológicos, con capacidad para poder comprender el mundo cotidiano en el cual está inmerso. Se acompaña, por lo tanto, al estudiante, para que reconozca los procesos y resultados que debe obtener por medio de la aplicación y el uso de un recurso tecnológico.

Este recurso tecnológico, a la vez, y según la experiencia misma de la etnografía virtual, se configura por medio de los recursos de comunicación, que en términos de la docente L.M.R se refieren al: “uso de la plataforma virtual, el celular, el correo electrónico, los encuentros tutoriales de los sábados... ellos (los estudiantes) están inmersos en unos medios y unas mediaciones para poder desarrollar sus conocimientos, llamémoslos los medios tecnológicos”.

La problemática que se desprende de esta condición y que se identificó en la interacción con los docentes, alude a la masificación en el uso de estas tecnologías. Es decir, a medida que el número de estudiantes aumenta, la tendencia que se observa está en desplazar la relación cara a cara por el diseño de la interactividad pedagógica, la interacción tecnológica con la plataforma virtual y el desarrollo o uso tecnopedagógico. Aspectos que aciertan con lo propuesto por Coll y Monereo (2008, p. 146) frente a la integración tecnología y pedagogía.

Esto último se caracteriza por el conocimiento tecnológico que potencia el uso de las herramientas infocomunicacionales y el desarrollo de propuestas instruccionales, como son las guías de aprendizaje que generan contratos didácticos con el estudiante y generan espacios de trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, facilitando la presencia en la virtualidad de lo personal, individual y social.

Por lo anterior, y con base en la interpretación de información, el acompañamiento mediado por la tecnología mantiene una tensión pedagógica entre lo global y local, término descrito por Rama y Domínguez (2011) al identificar los contenidos

por enseñar y los usos de las herramientas tecnológicas en los espacios de la virtualidad local y global, para transmitir y enseñar contenidos por medio del acompañamiento del docente en los contextos de la presencialidad.

Este lazo de conexión entre lo tecnológico y los espacios virtuales y presenciales está siempre presente y mediado por la guía de aprendizaje, muchas veces reduciendo la práctica educativa a las guías. Esta práctica demuestra que existen diferencias entre la apropiación y aplicación de las guías por parte de los estudiantes, pues de acuerdo con el análisis documental, estas guías de aprendizaje son desarrolladas por el estudiante en un proceso individual y secuenciado por las fechas de entrega y evaluación de resultados.

Desde esta perspectiva, se observa que el acompañamiento determina una relación e interacción diversa, variable, oscilante entre docentes y estudiantes, incidiendo así en las formas de organización de la actividad conjunta entre docentes y alumnos. Organización que se expresa en los lineamientos, la manera en que estos se aplican, su interpretación en el contexto de la formación del docente, cuyo rol se define de acuerdo con la categoría como un “estratega de la enseñanza” que aplica un conjunto de acciones didácticas, mediadas por la tecnología, junto con su habilidad demostrada en contexto para reconocer modelos y tendencias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje.

Estos contextos determinan una progresión didáctica moderada de la actividad de enseñanza del docente que se desplaza entre su labor en la presencialidad con el estudiante y su labor en la virtualidad, en la cual, ocasionalmente sirve de moderador y acompaña actividades compartidas como los foros virtuales, en cada uno de los momentos en los cuales los estudiantes lo requieran, aunque con el atenuante de mantener una comunicación abierta entre los estudiantes mismos con sus compañeros a través de los temas propuestos por el docente.

Lo anterior se hace evidente en la relación mediada por los foros, la cual es expresada por la docente L.M.R. de la siguiente manera: “los foros que se abren y todo, permanecen abiertos para que ellas puedan estar entrando en el momento que quieran, o sea no se limitan a un tiempo ni nada, sino que unas aprenden de otras”.

Comprendiendo este referente según los datos interpretados, se observa cómo la relación entre docente y estudiante en la formación de licenciados en Educación a través de la educación a distancia y virtual, está determinada por un acompañamiento que está mediado por la comunicación y realimentación de las experiencias vividas por el estudiante mediante la virtualidad.

La virtualidad misma incide en el estudiante para que se convierta en persona autónoma o autodidacta de su propio proceso de aprendizaje, pero en interacción ocasional con el docente y sus estudiantes. Esta condición se diferencia de lo propuesto por el conductismo y el cognitivismo, y no es ajena a algunos principios del socioconstructivismo, aunque estos no se desplieguen en su totalidad.

La iniciativa de mantener un contacto continuo residen en el estudiante y es este quien accede al docente, centrando gran parte del resultado en su capacidad para desempeñarse conforme unos lineamientos establecidos, lo cual coincide con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998a) y con los principios y normas mencionadas por el docente L.M.N.: “los lineamientos de la universidad en la formación de licenciados nos dicen que nosotros en una licenciatura hacemos formación investigativa, y que hay unas prácticas y entonces hay unas prácticas en tres niveles y en tres momentos”.

Para el Ministerio de Educación Nacional, el acompañamiento y desarrollo de las prácticas es una característica fundamental y debe ser permanente; por lo tanto las licenciaturas en Educación no deberían darse en la modalidad a distancia y virtual. Asunto actualmente discutible en lo referente a los medios y mediaciones que proponen los sistemas de aseguramiento de la calidad en los programas desarrollados en esta modalidad. Con este aspecto se cuestiona y analiza el sentido de la experiencia, las prácticas y los acompañamientos docentes en esta modalidad y su importancia en los procesos educativos para formar licenciados.

Sin embargo, es claro que el acompañamiento obedece a la manera como se comprende la interacción, los compromisos que se adquieren entre docente y estudiantes, los fines y objetivos de aprendizaje o, los momentos en los cuales se generan los encuentros presenciales. Todo lo anterior está mediado por aspectos didácticos y procedimentales, y por los lineamientos que se analizan a continuación en el contexto de la educación superior en la formación de licenciados.

Estos lineamientos generales de la educación se pueden evidenciar en los documentos citados por los docentes y la fuentes de información del Ministerio de Educación Nacional, que son base para la formación de licenciados en Educación Básica en la educación a distancia y virtual, y se pueden interpretar según los datos analizados como parte de un marco de actuación de los docentes y de los estudiantes que realizan sus prácticas.

De esta manera se comprende el actuar pedagógico como parte de las normas y lineamientos que inciden en las experiencias de enseñanza por parte del docente en esta modalidad. De igual forma, estos lineamientos también influyen en los principios de la calidad educativa que hacen parte de un planteamiento actual de

la educación en el contexto de la modalidad a distancia, el cual está caracterizado primordialmente por los estándares de desarrollo del proceso, dentro de los cuales se encuentran los diseños instruccionales, las guías de aprendizaje, los modelos pedagógicos y la práctica pedagógica a través de la enseñanza y el aprendizaje.

En general, los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional (2014a), se constituyen, según los docentes participantes, en un punto de partida para ejercer su labor desde la enseñanza de un saber y conocimiento. Los lineamientos dados por el sistema establecen el modo como el docente se forma bajo una particularidad propia de su énfasis, sobre la cual se evidencian con claridad los datos e interpretaciones que destacan las normas de calidad educativa.

La tendencia vista desde este referente denota una orientación hacia el seguimiento del aprendizaje, la evaluación continua, la apropiación de un conocimiento, el desarrollo de actividades permanentes, antes que privilegiar aspectos propios de la autonomía del estudiante, aunque estos sean mencionados continuamente por los maestros como característica del modelo pedagógico de formación. Con lo cual se acierta con lo planteado por Quintar (2008) y Zemelman (2007) en lo referente a la autonomía social e histórica del sujeto.

Los lineamientos de la educación a nivel nacional, dados por el Ministerio de Educación Nacional y presentados en los años, 2009, 2010, 2013, y 2014, son documentos definidos previamente y al estar inmersos en contexto determinan el modo en que la tendencia pedagógica se desarrolla en la práctica. Por ende, ocupan una posición que está por encima de la condición misma del educador, de acuerdo con las observaciones realizadas en los documentos de análisis, las entrevistas y la plataforma virtual.

Se puede establecer, en principio, que los lineamientos son fundamentales y determinan la curricularidad del programa académico y la tendencia a procurar enseñar los referentes tradicionales del conocimiento en un contexto educativo social e histórico con énfasis en la innovación, en lo cual el Ministerio de Educación Nacional brinda unos lineamientos en la enseñanza de las matemáticas, la lengua castellana y las prácticas investigativas pedagógicas y de profundización.

En este punto se integran varios aspectos para tener en cuenta con respecto a los lineamientos como conceptos en lo referente a la forma como se determina la práctica pedagógica de los docentes. Especialmente, en el proceso de desarrollar la actividad mediante la modalidad a distancia, enfocada hacia el aprendizaje significativo en espacios sincrónicos y asincrónicos de manera individual y colaborativa.

Sin embargo persiste la tendencia pedagógica de argumentar los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje basados en normativas que privilegian la mediación instrumental e instruccional de las tecnologías de información y comunicación y, por ende, potencian los referentes procedimentales y praxiológicos para lograr desempeñarse en contextos reales que atiendan a la práctica.

Otros aspectos que se identifican e interpretan desde los lineamientos, hacen referencia a los contenidos temáticos que deben enseñarse y que determinan el modo en que deben ser transmitidos, evidenciando con esto los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, que plantean los referentes para tener en cuenta al enseñar los conocimientos pertinentes en matemáticas y lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998a, 1998b).

Estos mismos demuestran la tendencia formativa, reglamentada y secuencial de los contextos comunicacionales y las pedagogías visibles que se manifiestan como una norma que marca las condiciones sociales y culturales que aciertan con los referentes educativos modernos de las economías que se insertan en el plan de la OCDE. Según se indica en los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación (MEN, 2014a), estas enfatizan en saberes fundamentales para un desempeño en un mundo globalizado, en el cual se cuenta con un capital intelectual y humano de alto nivel.

Estas condiciones, identificadas desde los datos interpretados, corroboran la perspectiva de formar profesionales de alto nivel de refinamiento para un mundo cuyo capital intelectual es necesario con el fin de generar desarrollo y un control simbólico regulador de los procesos formativos, en los cuales la práctica pedagógica se ajuste a mecanismos de control y reproducción cultural, facilitando las especialidades, las maestrías en los énfasis o las tendencias hacia la combinación continua, como un híbrido de acciones pedagógicas que se enfocan en el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje ya predefinidos.

A partir de lo anterior, estos lineamientos son parte del discurso del docente y de los procesos que deben seguir los mismos, por cuanto coinciden con los intereses de una nación. El docente, según los docentes participantes, está inmerso en una dinámica social capitalista que contribuye con la formación de ciudadanos y gestores sociales capaces de generar progreso; además, busca hacer parte de la dinámica de los grandes sistemas que son rectores de las estrategias hegemónicas para potenciar el capital humano, como lo determina la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2006).

Con lo anterior, los lineamientos internacionales y nacionales se configuran como ejes de la acción docente y de su incidencia en las prácticas pedagógicas, en

las cuales se observa la tendencia a evaluar el aprendizaje y promover el mismo proceso bajo el cumplimiento mínimo de los compromisos educativos de formación basada en desempeños demostrables y conocimientos apropiados de acuerdo con las áreas de énfasis y los objetivos que estas proponen. Esta condición se hace evidente en lo expresado por la docente L.N.M.: “la evaluación no se tenida como un objeto de represión, de control sino como algo que está midiendo el... la tarea del docente la consecución de un objetivo o de logros o de desempeños”.

De esta manera, los lineamientos de la modalidad a distancia y virtual se contextualizan no solo en la condición de enseñanza del educador o docente, sino también en la condición de aprendizaje del estudiante y evaluación del aprendizaje en espacios geográficos y bajo situaciones políticas, sociales y culturales diversas. Lo cual debe ser consecuente con el conocimiento que se enseña en la práctica pedagógica o contexto real en el cual se desempeñará el estudiante. Contextos que se determinan por lineamientos según las acciones que delimitan la tarea del docente durante el periodo académico y su proceso curricular, que se plasma en los contenidos temáticos de la plataforma virtual y las guías instruccionales.

En la relación de los lineamientos educativos y el campo de desempeño, o contexto diverso, se encuentran elementos conceptuales que se traducen en la tendencia del docente a formar bajo la continua evaluación de las actividades realizadas por el estudiante en su contexto, pero fundamentados en el conocimiento dado por las normas que se deben aplicar en el aula, lo que conduce al desarrollo de una práctica ya dada desde la enseñanza, que reproduce saberes, evalúa resultados y regula el aprendizaje para su posterior desempeño en la práctica.

De esta manera, la integración de los lineamientos nacionales e institucionales identifica un sistema educativo representado por el Ministerio de Educación Nacional y una política de Estado que, de acuerdo con los docentes participantes, orientan el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje para la etapa de formación inicial del licenciado. No obstante, estas se plasman en los lineamientos institucionales, que se caracterizan por determinar procesos de enseñanza y orientaciones precisas en la dinámica y fundamentación de la formación del licenciado en Educación Básica.

Los lineamientos institucionales, de acuerdo con los docentes participantes, también centran la actividad de enseñanza como parte de una filosofía de formación que surge de la Facultad de Educación, generando con esto la idea de mantener una línea de formación con un sello universitario que integre la actividad de las Facultades dedicadas a la formación de licenciados. Lo anterior se hace presente en el análisis documental, a través del cual se comprende la incidencia de orden institucional en los procesos educativos y de la calidad formativa.

Esta relación institucional con los procesos normativos y reguladores en la formación de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual, se fundamenta en los principios que integran la formación con la actividad investigativa, aunada a la capacidad del estudiante para investigar y desarrollar proyectos que informen de los conocimientos adquiridos. En el análisis documental se observa este referente, en particular la guía de aprendizaje.

Por esta razón, la actividad que deben desarrollar los estudiantes y practicantes permite comprender el interés por generar productos de aprendizaje que comuniquen intervenciones efectivas en la comunidad, conforme los preceptos de los lineamientos dados por los entes educativos. Este asunto refuerza lo anotado por Bernstein (2001), y tendrá implicaciones en el posterior desempeño como maestro, el cual ejercerá su labor como reproductor de un saber ya dado; aspecto planteado por Zemelman (2012) al analizar las condiciones sociológicas del maestro como formador de un conocimiento educativo.

Los lineamientos institucionales también se expresan en las relaciones que comparten las metodologías de enseñanza y el uso de los medios didácticos tecnológicos para potenciar los propósitos de formación. Significa, por ende, que en el desarrollo de la modalidad a distancia, el uso de los medios tecnológicos se propone como un lineamiento para seguir en la actualización académica y educativa de la institución, que se refuerza por las normatividades de la educación superior dadas por el Ministerio de Educación Nacional y que inciden en las tendencias pedagógicas por la forma como estas desarrollan su actividades en el campo educativo de formación.

Los lineamientos educativos se expresan implícitamente en un marco de actuación importante que se refleja en las guías de aprendizaje, como parte del proceso planteado por las corrientes educativas de la tecnología educativa y el conductismo. A su vez, los lineamientos también se mencionan como parte de un quehacer docente que va ligado a la guía de aprendizaje y un modelo pedagógico como referente por seguir, en este caso el modelo integrador.

A partir de lo anterior, también está el modelo o tendencia que surge del lineamiento propio de la relación que se debe establecer con la tecnología, que para este caso se refiere a la plataforma virtual de aprendizaje Moodle, la cual se configura como un espacio virtual en el cual se establecen unos principios a modo de diseños instruccionales que deben seguirse según las guías de aprendizaje, los objetos virtuales y los escritos compartidos.

Otros lineamientos para tener presente, según los datos interpretados, son los lineamientos internacionales como parte de las condiciones de calidad con las



cuales se debe cumplir, y que los docentes de la Licenciatura en Educación Básica ven como un aspecto importante, dadas las necesidades de formación de docentes en el país. De esta forma, se deben seguir unas pautas en el cumplimiento de las normas y procedimientos del Ministerio de Educación Nacional, la Acesad (Asociación Colombiana de Educación Superior a Distancia) y su relación con otros entes internacionales como la OCDE y la Unesco.

Con base en los resultados obtenidos, se puede establecer que los docentes ven como un aspecto transversal para la formación de licenciados, la integración de las directrices internacionales sobre educación a distancia y virtual y su relación con las nacionales e institucionales, para tenerlas siempre presentes en todo proceso formativo. Las aproximaciones en este campo aciertan con los aportes desarrollados por Rama y Arboleda (2013) sobre los indicadores de calidad como principios generales de la educación a distancia.

Dadas las condiciones anteriormente mencionadas, existe una incidencia directa en la formación de estos licenciados, y se observa, por ende, la necesidad de buscar la implementación de lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional a través de la OCDE, pero también, la implementación de los marcos regulatorios dados por agremiaciones internacionales que desarrollan eventos como Virtual Educa y otras instancias que analizan la educación virtual a nivel internacional.

En las experiencias docentes para la formación de licenciados, las directrices basadas en competencias marcan la pauta formativa, reafirmando la condición de potenciar el capital humano en las universidades y su desempeño competitivo en la vida profesional. Como se pudo comprender en las guías de aprendizaje, se observa la necesidad de asegurar la calidad desde el principio de adquisición de competencias basadas en el aprendizaje.

Existe, por lo tanto, la necesidad de crear referentes evaluativos basados en la constatación de un aprendizaje que demuestre un desempeño, para este caso, en los productos de aprendizaje. Este lineamiento internacional demuestra cómo la tendencia evaluativa como parte del modelo actual, se destaca como una actividad continua ligada al aprendizaje eficaz. Se partiría de un aprendizaje constatable, evidenciable, un saber instrumentado e instruccional, reducido a los productos creados por el estudiante, por encima de aquellos procesos internos que no se pueden evidenciar de manera expresa y observable durante el proceso educativo.

Los anteriores referentes de lineamientos dados por los diferentes entes nacionales e internacionales se reducen a una condición evidente en la interpretación de las prácticas de formación, la cual se observa en las guías de aprendizaje de las diferentes asignaturas, una formación por competencias que atiende a una mirada



únicamente instruccional. Esto es, la enseñanza de saberes instrumentales que son pertinentes en cuanto a su uso para los contextos en que han sido incluidas las diversas poblaciones educativas en un marco de homogeneización formativa (Fainholc, 2015).

En la práctica, estos referentes deben demostrarse como parte de un producto tangible, fácilmente evaluable y que se pueda aplicar en la acción estratégica y didáctica que influye en el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Esto denota la condición de un conocimiento que pueda certificarse, un saber hacer que concuerde con las competencias y las habilidades para poder ser un maestro eficaz, con lo cual se pierde el concepto integral y humano del principio que busca seres humanos creativos, innovadores, reflexivos, críticos, argumentativos, entre otros.

Estos referentes dan lugar a otro concepto como corresponde a los contenidos temáticos y su curricularidad, la cual marca la tendencia a reconocer la hibridación de la acción centrada en la eficacia docente, que combina la práctica evaluable en resultado y proceso. Y que va aunada al producto, a las competencias demostrables, sujetas a las relaciones e interacciones que derivan del proceso de aprendizaje en los estudiantes y de las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes. Especialmente, los contenidos por ser enseñados. Sobre estos, se destacan los planes de estudio y contenidos temáticos, los cual conforman un concepto que es comprendido como una organización de actividades, planes, guías, temas y subtemas que identifican las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las asignaturas correspondientes al énfasis en matemáticas, lengua castellana, y prácticas pedagógicas de investigación y profundización a través de la guía de aprendizaje.

A partir de estas tres asignaturas se observa el desarrollo de las clases presenciales, actividades virtuales, guías de aprendizaje y contenidos, que demuestran la existencia de una práctica de formación y práctica pedagógica centrada en los planes de estudios, entendidos estos como los conocimientos por transmitir.

Es decir, son saberes teóricos y conocimientos ya dados, conceptos que debe desarrollar el docente con sus estudiantes en una dinámica continua de desarrollo y uso de las guías de aprendizaje y contenidos virtuales. Con lo cual se encuentra una práctica centrada en actividades orientadas a la comprensión teórica y práctica, que permita relacionar aspectos teóricos y conceptuales con los aspectos propios de la realidad educativa en donde se desarrolla la práctica.

Siendo esta tensión una condición que tiende a mostrar una práctica que reduce el sentido del aprendizaje al dominio teórico y conceptual, es decir, acertando con lo planteado por Zemelman (2009), la aceptación de lo dado como una subordinación

a la teoría en cuanto a sistema explicativo. Lo contrario y que realzaría una práctica pedagógica abierta a la formación del pensamiento crítico, debería caracterizarse por partir del campo del objeto, con una mirada problematizante del mismo, a través de la cual se logren incluir nuevos niveles interpretativos.

Lo anterior se refiere, por lo tanto, a un instrumento del razonamiento que permita interpretar situaciones de la vida real desde su postura abierta a lo que se está dando, como medio de comprensión y ruptura con las conformidades producidas por las estructuras teóricas tradicionales.

Las ideas expuestas anteriormente determinan las prácticas de formación en la educación a distancia y virtual en cuanto a las condiciones del contexto comunicativo, los lineamientos generales y específicos de la educación que determinan el modo en que las prácticas pedagógicas y las tendencias presentes se sujetan a los aspectos dominantes de la cultura educativa eficientista y mercantil, con lo cual se concuerda con Rama y Domínguez (2011) y sus reflexiones sobre la formación para el trabajo.

Se determinan así unos planes de estudio y contenidos temáticos para realizar en cada una de las clases. Estos referentes de enseñanza se reafirman en la actividad del docente, las acciones para realizar en la transmisión de los conocimientos, los cuales están controlados por el seguimiento a las guías de aprendizaje y su ejecución a través de las actividades de los estudiantes y las cuales presentan un conjunto de unidades, cada una de ellas para ser desarrolladas por ellos en un plazo determinado.

Los modelos de presentación de las guías de aprendizaje y los contenidos temáticos en la plataforma virtual, muestran la propuesta empresarial de hacer eficiente el proceso de apropiación del conocimiento mostrando la mejor manera de lograr que este sea apropiado por el estudiante. Es decir, que pueda aprenderlo de manera rápida y sencilla, sin mayor esfuerzo analítico y crítico.

Por lo tanto, es un conocimiento teórico organizado que sigue un curso de desarrollo, no objetable, más bien, adaptable al compromiso del estudiante en su aprendizaje autónomo y que delimita su capacidad crítica en el sentido de brindar un camino por seguir, con un control evaluable durante todo el proceso de ejecución de la guía.

En la virtualidad, esta condición se hace evidente en la medida que el estudiante debe asumir el compromiso de estar presente de manera sincrónica y asincrónica, solo en ciertos momentos accede a la plataforma virtual Moodle, que ejerce el mismo proceso de controlar, hacer seguimiento y evaluar avances en el aprendizaje. Al ser dado el conocimiento como parte de un énfasis en la formación mediante

la práctica, surge otro referente que debe ser considerado, la administración de contenidos a través de la cual se entrega la información pertinente para que sea utilizada inmediatamente.

Esta apreciación eficientista reduce los procesos de apropiación a una dinámica en donde el docente facilita el saber para que se apropie, pero no cuenta del todo con los conocimientos previos del estudiante (mirada constructivista del mismo) como punto de partida para poder problematizar lo dado y promover el pensamiento crítico a partir de la disposición para identificar y aprender a problematizar la realidad.

Este empaquetamiento, en concordancia con lo expuesto por Gadotti (2008), surge como concepto a partir de los datos analizados y se interpreta como un esquema conceptual que el estudiante debe apropiarse, siendo este conocimiento lo que el estudiante debe aprender y posteriormente enseñar. Con lo cual, la posibilidad de poder desempaquetar el conocimiento viene dada con la información que se encuentra en paralelo en Internet y que debe ser consultada continuamente por el estudiante.

La información en el ciberespacio se convierte en un marasmo de información que bien puede interpretarse como sobreinformación o exceso de la misma, en otras palabras, el proceso de encontrar información depende de la cantidad de esta que pueda encontrarse en Internet. Ante esta situación, emerge el concepto de linealidad en el desarrollo de la guía de aprendizaje, en la cual las fuentes de información brindadas permiten al estudiante encontrar la información confiable, veraz y de buen nivel crítico para su proceso de aprendizaje.

Con los contenidos temáticos, información ya dada para el aprendizaje y el conocimiento empaquetado, se refirma la instruccionalidad, identificando allí la circunstancia causal de enfocar el aprendizaje por medio de acciones predefinidas, en donde la formación del docente como futuro formador se reduce a su capacidad para identificar información y apropiarla sin llegar a construirla.

Algunas opciones se hacen presentes cuando en la práctica el estudiante se motiva a consultar por cuenta propia ciertos conocimientos e informaciones que comparte en su lugar de práctica y que posteriormente comunicará en los foros virtuales como medios comunicacionales para conocer en grupo y reafirmar una labor colaborativa de su capacidad reflexiva, interpretativa y problematizante de la realidad inmediata. Con estos referentes se puede establecer la condición y el sentido que adquiere la subcategoría práctica pedagógica en la modalidad a distancia y virtual, en cuanto se recrea en espacios, contextos y ambientes diversos que se amoldan a las condiciones tecnológicas, culturales y sociales propias de la comunidad académica,

y que conduce a una forma particular de darse las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes.

Esta condición estaría principalmente caracterizada por la intermitencia de los contactos, lo cual determina encuentros ocasionales, consensuados en el tiempo y espacio, sujetos a la secuencia o desarrollo de un diseño instruccional delimitado por una guía de aprendizaje, es decir, modelados por una práctica sujeta a lineamientos para la formación especial de licenciados y centrados en la experiencia que ocasiona la apropiación de conocimientos como algo ya dado y, por lo tanto, no sujeto a variaciones dentro del marco del conocimiento empaquetado.

#### **4.4.10 Formación ética y moral del licenciado en Educación Básica a través de las prácticas pedagógicas**

Los datos interpretados permitieron dar sentido al concepto formación ética y moral del licenciado, el cual se concibe como una categoría transversal. La presente categoría emerge a partir de las experiencias de los docentes, en sus prácticas pedagógicas y de formación. Como lo menciona uno de los docentes (L.M.R.): “Lo que le proporciona el programa es su formación también como ser, no solamente en el hacer sino acompaña todo el desarrollo personal y del desarrollo integral”. Esta formación hace parte de toda una práctica formativa, es decir, se comprende como un ideal que incide en el quehacer docente.

Estos docentes participantes argumentan la formación del licenciado como una experiencia vocacional que involucra la preparación del docente para la vida y para el mundo educativo contemporáneo, idea que recuerda lo planteado por Jaeger (2007) cuando habla de los ideales éticos y morales de la formación cultural y humana de la antigua Grecia. Asimismo, esta condición de ser docente implica el desarrollo de la identidad competente profesional y el dominio no solo conceptual, sino práctico de un conocimiento aplicado o que ha de ser enseñado.

Con lo anterior, las acciones y tareas con fines formativos en lo humano, afectivo y cognitivo contemplan las habilidades prácticas para desarrollarse en el contexto educativo. Por lo tanto, el ser maestro o docente implica un actuar ético educativo y un desempeño competente que remite a la condición moral del deber ser y su desempeño autónomo para ejercer su voluntad conforme los ideales éticos y morales. Estos mismos se plasman como imperativos para formar seres humanos, por cuanto están plasmados en unos lineamientos, que presuponen un actuar como parte de la condición misma del docente en su formación humana.

El concepto formación ética y moral del licenciado deriva de la categoría central formación pedagógica híbrida, por cuanto integra una práctica con sentido humano

que busca incidir y profundizar en la condición humana del estudiante y no ser simplemente un acto transmisivo de unas prácticas basadas en la teoría.

Esta misma categoría de formación ética y moral, por su condición transversal no es ajena ni distante de las demás categorías expuestas ni de los conceptos que las caracterizan. En cada una de estas categorías se evidencia una condición subyacente de formar bajo unos principios educativos humanos, que remite a la ética del deber y a los principios de la autonomía y libertad asociados a las leyes universales, que de acuerdo con Kant (2004) aludirían a los principios de dignidad, humanidad, cumplimiento del deber como una acción que identifica y corresponde con el actuar libre de manera autónoma.

Por lo anterior, esta categoría de la formación ética y moral emerge en consecuencia con los ideales de formación del docente licenciado en Educación Básica, que están descritos en los documentos de acreditación del programa educativo. Sin embargo, aunque los docentes expresan la necesidad de formar bajo estos principios, en la realidad y en la práctica de formación cotidiana se observa que no son del todo alcanzables, ya que en esta misma se observa una visión pragmática que solo hace parte de un discurso orientado a fines.

A partir de lo anterior, existe un anhelo propio de los docentes por alcanzar la integralidad en la formación del sentido de lo humano y para lo humano. Esta idea acierta con los ideales de la modernidad educativa planteados por Nussbaum (2001). De esta forma, se identifican varios conceptos para tener en cuenta, entre estos: la enseñanza como vocación en la práctica docente, las acciones y tareas con fines formativos en lo humano, afectivo y cognitivo, y el actuar ético del maestro.

Los docentes expresan que la enseñanza como vocación implica formar desde la misma esencia de la práctica, en la cotidianidad o diario vivir del docente. Es decir, de la experiencia que se genera al aprender a través de la educación a distancia y que comprende la presencialidad y la virtualidad, y la práctica que se traslada al diario vivir en el aula de clase, en donde el estudiante practicante desarrolla su labor. Este desplazamiento, como lo mencionaría Hine (2004) desde la condición etnográfica virtual, se hace presente de forma discontinua en todas las circunstancias en que el estudiante se desempeña como practicante, y en todas las situaciones frente a las cuales debe tomar una decisión.

Al variar estas circunstancias y situaciones, las relaciones que se establecen entre docentes en las prácticas de formación demuestran que existe una contradicción entre los ideales formativos que se desean alcanzar y la formación para el mundo educativo actual (pragmatismo e instruccionalidad). Mediante esta contradicción, que hace parte de las prácticas de formación, se desarrolla la identidad profesional

(idoneidad y calidad) y la formación de seres humanos idóneos, no solo en el dominio del conocimiento, sino en su capacidad para gestionar, transformar o liderar procesos sociales y comunitarios, o simplemente reproducir saberes ya dados.

Estos saberes ya dados son, de acuerdo con los docentes, la base formativa en el dominio conceptual que debe responder a un deber ser en el ejercicio profesional, y que incide en su condición moral por cuanto obedece a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en respuesta a las propuestas educativas brindadas por sistemas dominantes que se han legitimado como entes económicos y educativos de relevancia internacional como es el caso de la Organización Cooperante para el Desarrollo Económico (OCDE).

Esta condición hegemónica, recordando a Fainholc (2015), influye en los sentidos que los docentes asignan a su práctica formativa, y se mantiene en tensión, al mostrar el anhelo por la formación conforme a unos ideales vocacionales del docente y las acciones pragmáticas e instruccionales que debe ejecutar según los lineamientos establecidos.

Estas acciones se asumen desde el quehacer pedagógico, desde el dominio del conocimiento para enseñar, transmitir, cumplir según un programa académico o plan de estudios. Siendo así, el docente intenta integrar, pero ante las circunstancias impuestas y el atrapamiento ya descrito, fragmenta su práctica entre lo ideal y lo pragmático, confluyendo en una formación técnica.

Esto se evidencia en la reflexión del docente cuando expresa la necesidad de propender a un licenciado en Educación Básica que tenga plena conciencia de su realidad, de sus problemas y de las condiciones del contexto al cual se enfrentará. No obstante, reconociendo allí la necesidad de educar bajo la condición del conocimiento apropiado, aplicado en la realidad, evidenciado, instruccional e idóneo.

Estos aspectos se integran con los procesos formativos previamente analizados en las categorías de prácticas pedagógicas centradas en los lineamientos institucionales y las estrategias de enseñanza, como parte de esa práctica instruccional que ordena y sistematiza un proceso bajo una lógica ya descrita, dada por el sistema de orden económico y mundial.

En esta práctica de formación es evidente la formación ética y moral como un proceso de interacción que se orienta hacia un fin para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de un profesional idóneo, que en palabras de Quintar (2006, p. 65), domina un cúmulo de saberes almacenados, de orden universal, lo cual supone una apropiación de la cultura en la cual se desempeñará como docente.

De acuerdo con los docentes, la categoría formación ética y moral del licenciado reconoce el concepto idóneo como un profesional competente, capaz de ejercer una labor con sentido humano, presupone comprender el quehacer pedagógico como una interiorización de experiencias que deben redundar en su desempeño posterior, a través de acciones y tareas con fines humanos incluyentes, emocionales, afectivos y habilidades cognitivas para potenciar saberes.

Es decir, se reconoce la idoneidad como el desempeño de una labor profesional, comprendiendo allí la madurez en la expresión de emociones y sentimientos, relaciones amables con las personas que hacen parte de su proceso formativo y procesos mentales que le permiten apropiarse, memorizar, corroborar con la realidad, desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, que operan en una racionalidad praxiológica.

Lo anteriormente expresado se sustrae a los valores y códigos éticos que se interpretan como parte de las normas, reglas, lineamientos y principios morales del desempeño del docente, que de acuerdo con lo planteado por la pedagogía industrial (Quintar, 2006), refuerza los fines de la racionalidad instrumental y la racionalidad técnica. Estos aspectos traen consigo un lineamiento moral que obedece al lineamiento ideológico, reconociendo nuevamente la ética del deber (Rawls, 2001).

Los lineamientos morales e ideológicos se articulan y entrelazan entre sí, no se excluyen mutuamente, y la tendencia pedagógica muestra que se orientan hacia la normatividad, parametrización y pragmatismo del quehacer pedagógico como esquema ya dado, no cuestionable ni resignificable, o por el contrario, capaz de romper con lo establecido, pero manteniendo los ejes propios de la cultura económica y capitalista que se organiza en lo homogeneizante.

Existe una ley que homogeneiza las actuaciones, unos sujetos a los cuales se les aplica, una manera de proceder conforme la misma. Es a partir de esta concepción de la formación que se confronta el hacer basado en la teoría y la práctica reglada, con su trayectoria en el ejercicio como docente practicante.

De acuerdo con los datos interpretados, se encuentra una serie de valores y desempeños demostrables, o capacidades evidenciadas, en el ejercicio posterior como docentes, estas son, entre otras, la responsabilidad, la paciencia, la flexibilidad, la creatividad, el compromiso con la labor y la innovación. Estas competencias y valores, comprendidas como habilidades de desempeño, son parte de los códigos y valores predefinidos por las acciones e interacciones que se construyen entre docente y estudiantes, y que obedecen a una regulación del control simbólico ejercido por un sistema educativo que prefigura el perfil docente como un modelo



que reproduce acertadamente los fines de la sociedad actual. Esto acierta, en parte, con los planteamientos de González (2006), especialmente en la formación axiológica del tutor o docente.

En esta misma, las prácticas de formación visibles cobran relevancia (Bernstein, 2001). Según lo descrito por los docentes, educar con base en los lineamientos, normas y principios de formación de licenciados exige reconocer los valores y referentes morales que son fundamentales para su condición como futuro profesional.

Corresponde, por lo tanto, comprender en las tendencias pedagógicas los fines formativos que se caracterizan por una trayectoria pensada en la instrumentación de los valores con arreglo a fines, siendo evidenciables en los desempeños, en los informes de las prácticas pedagógicas y en los reconocimientos otorgados por las instituciones en donde se hace la práctica.

Es una instrumentación que se puede elevar al rango de la reflexión, la argumentación, la persistencia como actitud, la capacidad para adaptar los conceptos morales y éticos a la práctica instruccional que organiza la actividad, genera espacios de discusión bajo parámetros predefinidos y evalúa continuamente como una acción dada para corroborar lo aprendido. Reúne, por tanto, prácticas asociadas al conductismo, la tecnología educativa, el cognitivismo y el constructivismo basado en el aprendizaje significativo.

En síntesis, el sentido de la formación se interpreta como una trayectoria enfocada siempre hacia el desempeño práctico en la realidad educativa, con fuerte incidencia en la condición interior moral y cognitiva del estudiante, tanto en lo afectivo como en lo cognitivo, pero sujeta a factores externos que predefinen la formación basada en una racionalidad instrumental.

Implica la capacidad de desarrollarse para saber desempeñarse en el mundo actual, como lo mencionan los docentes cuando exponen los principios de convivencia de la Unesco en las guías de aprendizaje. De esta forma, la interpretación tiende a demostrar que la realidad del estudiante se consolida cuando es capaz de ser un humano en desempeño, al desarrollar habilidades afectivas y cognitivas, junto con la comprensión de la problemática real educativa y su relación con las habilidades sociales, morales, éticas y cognitivas del estudiante enmarcadas en un mundo educativo ya establecido.

El referente ético y moral demuestra que esta relación por la cual los docentes desarrollan su práctica está rodeada de múltiples combinaciones. Esta no se integra, por cuanto existe en la condición histórica del docente una premisa racional que lo determina y que configura su vocación, formar para unas condiciones ya



establecidas por el sistema. No obstante, es evidente que existe la pregunta sobre el cómo se forma y cómo se evidencia esto en las relaciones que hay entre las prácticas pedagógicas manifestadas en la presencialidad y la virtualidad.

Prácticas que se evidencian en la presencia e intervención del docente para apoyarse en el instrumento o dispositivo didáctico (guía de aprendizaje, ambientes virtuales, contenidos temáticos virtuales, medios de evaluación, libros electrónicos, otras fuentes de referencia y consulta) y, se sustrae a una serie de acciones precisas que mecanizan la comprensión del mundo educativo en el cual se está inmerso.

No obstante, el ceder ante lo establecido (lineamientos, normas, acuerdos, resoluciones, etc.) se convierte en un atrapamiento, que no posibilita tales construcciones de sentido por la misma tensión que existe entre las prácticas pedagógicas instruccionales e instrumentales y la necesidad de fortalecer los sentidos de la interioridad del estudiante y docente, su propia historia como agentes que ocupan un lugar entre las clases culturales o clases sociales de un sistema, frente a las cuales deben asumir un rol que en muchas ocasiones tiende a mantener un fin regulador, controlador y evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más aun, en la educación a distancia y virtual, la cual presupone el uso de diversos instrumentos para potenciar las relaciones e interacciones entre los docentes y estudiantes, se debate continuamente si la formación reside en los conocimientos o no solamente en estos, sino en desarrollar lo humano en el estudiante. Aspectos que se procura potenciar en los encuentros presenciales, en tensión continua con los espacios virtuales que imponen modos de subordinación social frente a objetos ya dados por la sociedad, la técnica y la cultura foránea.

Hasta este momento del desarrollo investigativo, se hizo una aproximación a la discusión final, la categoría central y las características o categorías y conceptos que configuran las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación y su comprensión a través de la formación pedagógica híbrida, sustentada en una serie de condiciones que se determinan con los modelos pedagógicos híbridos en lo concerniente a las bases pedagógicas, las estrategias de enseñanza y las prácticas pedagógicas normativas.

Atendiendo a los hallazgos y los autores y teorías revisadas previamente, se interpretaron los aportes ya dados y se identificaron otros que enriquecen el conocimiento en este campo teórico. De esta forma, la realidad y experiencias compartidas por los docentes están conformadas por un sistema complejo de relaciones que, desde la perspectiva educativa, se insertan en la educación a distancia y virtual con un referente importante. Las interpretaciones que se construyeron,

conforme a una formación que no es pura, desde las prácticas aplicadas y las experiencias de enseñanza y aprendizaje inmersas allí.

La intención y sentido que se asigna al uso o aplicación de un modelo pedagógico, tal como lo mencionan los docentes, se enfoca en las condiciones prácticas de la estrategia pedagógica que aplican a su quehacer, y con base en esto, la complejidad para poder definir una corriente pedagógica y tendencia pedagógica, radica en las acciones y decisiones que debe tomar el docente.

El rol como educador en la educación a distancia y virtual, le exige por condiciones externas a su experiencia y trayectoria, asumir un quehacer pedagógico centrado en la tarea inspiradora de la formación docente como vocación, combinada con una serie de estrategias pedagógicas que pueden ser de orden cognitivo, constructivista, crítico o conductual, pero con una incidencia de la didáctica general basada en el diseño instruccional o el dispositivo pedagógico y, por ende, del desarrollo de capacidades y habilidades que den cuenta de los conocimientos adquiridos y los desempeños demostrables. Siendo esto una condición real, se da paso a las conclusiones del presente trabajo y a los aportes, limitaciones y líneas abiertas.

## **5. Aportes, limitaciones y líneas abiertas**

Las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación inicial evidenciadas en esta investigación son híbridas, pues se configuraron a partir de la relación conceptual y su articulación con los modelos pedagógicos, las bases pedagógicas y las estrategias de enseñanza del docente. Los modelos pedagógicos se muestran normativos permitiendo constatar que existe una permanente combinación e hibridación.

Estos varían desde las mismas estrategias, en donde su condición práctica inicial no se ve afectada, sin embargo, sí sucede en el momento en que se presentan combinaciones por parte del docente. El combinar las acciones pedagógicas en la prácticas de formación surge del mismo proceso de hibridación, el cual observa la presencia de referentes conceptuales propios de las líneas tradicionales, como son el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el humanismo.

Los conceptos que se desglosan de la categoría central expresan una relación compleja y profunda que determina no solo una tendencia pedagógica, ya que las adaptaciones y desplazamientos de las prácticas de formación se dan entre las tendencias conductistas y constructivistas. En el marco pedagógico de estas tendencias, se interpreta una realidad y un mundo educativo y pedagógico diverso, profundo y paradójico por parte de los sujetos participantes, y su experiencia formativa reflejada en la formación combinada.

Las experiencias propias de las prácticas de formación no son ajenas a las condiciones sociales y culturales que determinan el modo en el cual estas se traducen. Al hablar de formación pedagógica híbrida se encuentra que los docentes asumen los modelos pedagógicos como esquemas o líneas de pensamiento que orientan y dan sentido a su práctica.

Lo anterior significa que aunque los modelos deberían determinar una práctica de formación que cumpla con los objetivos de preparación del licenciado, esta condición no se evidencia, por el contrario, se traduce en el conocimiento de un modelo pedagógico como lineamiento del quehacer, el cual denota tendencias, combinaciones y no esquemas pedagógicos puros o fácilmente diferenciables y con claros principios del sentido de lo humano y social.

Al encontrarse que las tendencias pedagógicas son diversas, que están representadas en modelos pedagógicos que en la realidad no se hacen siempre presentes, se establece que tales tendencias –la conductista, la constructivista, la cognitivista y la tendencia humanística y crítica–, se mezclan en las prácticas de formación, mostrando en su aplicación la combinación de características propias de cada una de estas.

La realidad en las prácticas de formación inicial de maestros muestra en el caso de la tendencia pedagógica conductista, la presencia del uso de instrucciones y guías de seguimiento como parte del plan pedagógico instrumental que acompaña la práctica de formación. De la misma manera, la tendencia constructivista se hace evidente al observar las experiencias compartidas entre estudiantes y docentes como parte de los aprendizajes previos y los aprendizajes que se pueden obtener a través de la práctica. Esta perspectiva constructivista se demuestra también en el aprendizaje autónomo y las significaciones previas que se han logrado a través del mismo.

De igual forma, las tendencias pedagógicas como el cognitivismo se manifiestan en la planeación, seguimiento y valoración continua del aprendizaje, haciendo parte de la labor del estudiante como sujeto autónomo y regulador de su propio proceso. Aspectos que no se conjugan en su totalidad con las tendencias humanística y crítica, las cuales no son tan recurrentes como las tendencias anteriormente descritas. Sin embargo, se revela en las prácticas de formación la idea latente de un aprendizaje autónomo que redunde en la autorrealización y la libertad de pensamiento. Estas características, junto con la mediación y uso que se hace de las TIC, demuestran que incluso la tecnología educativa se hace también evidente en las prácticas de formación.

Por lo tanto, se mantiene una combinación continua de las diferentes tendencias pedagógicas en las prácticas de formación, que demuestra que la hibridación se acompaña además de factores limitantes de orden social, educativo y cultural, que tienden hacia la formación basada en competencias como desempeños demostrables.

Además, se presenta la incidencia de las prácticas de formación sustentadas en los lineamientos educativos que las determina, ya sean se orden nacional e internacional, lo que lleva a que estas prácticas se reduzcan a procesos instrumentales e instruccionales, en donde los aspectos propios de la realización humana y su emancipación a través de la capacidad crítica se vean opacados por el pragmatismo educativo de las prácticas de formación en modalidad a distancia y virtual.

Con base en lo anterior, las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación se muestran como líneas de pensamiento que surgen de los docentes a partir de su conocimiento, su experiencia y del dominio pedagógico de la práctica en la modalidad. Con lo cual, no existen diferencias sustanciales en los tipos de tendencias que se manifiestan en la presencialidad o en la virtualidad.

En el trayecto mismo de la formación, en la etapa final de la carrera de licenciado en Educación Básica, estas tendencias se combinan reafirmando su condición híbrida, de conformidad con las necesidades de formación fundamentadas en los contenidos académicos por enseñar, los procesos de valoración del aprendizaje, las experiencias de interacción y relación dadas en las instituciones donde se desarrollan las prácticas, las estrategias de enseñanza que son parte esencial de la formación de licenciados, y los lineamientos y normas que determinan estas acciones.

De manera transversal, y como parte de la condición misma de la tendencia híbrida, surge la formación ética y moral del licenciado, fundamentada en una ética del deber, que se sujeta a leyes prescritas, normas y lineamientos por cumplir, como parte de un código ético que debe superar la misma relatividad y subjetividad del docente en formación. Sin embargo, esta formación ética del deber se sustenta en un quehacer pedagógico instruccional e instrumental que mecaniza los procesos de desarrollo del sentido de lo humano y la configuración y sentido de las cualidades humanas en la formación, entre las cuales se encuentran distancias significativas, debido a que la condición misma de la modalidad incide en su sentido formativo.

La presente investigación permitió develar y comprender los sentidos que existen alrededor de las tendencias pedagógicas, los modelos pedagógicos reconocidos por los docentes y las prácticas de formación que muestran una realidad aún por trabajar en torno a las tendencias pedagógicas que promueven el desarrollo humano, ético y cultural educativo del estudiante.

## 5.1 Aportes al conocimiento

Los resultados de la investigación se configuran como un aporte a la reflexión, auscultación y comprensión de las prácticas de formación, en especial las tendencias pedagógicas presentes y su incidencia en las realidades de los docentes formadores de licenciados.

Las realidades y experiencias vividas y compartidas por un grupo de docentes se sensibilizan a través de la experiencia etnográfica. En su condición de formadores, estos docentes se desenvuelven en su diario vivir como una comunidad que vive un proceso de transformación continua de su práctica de formación y práctica pedagógica, la cual exige de constantes adaptaciones a las realidades de la educación a distancia y virtual y el ajuste a los lineamientos regionales, estatales e internacionales de su práctica con el fin de cumplir con los estándares de calidad educativa.

La etnografía y su aplicación virtual como un método en profundidad para la investigación interpretativa, aporta a la generación de nuevo conocimiento permitiendo identificar aspectos de la vida de los docentes participantes, quienes en sus prácticas pedagógicas buscan formar licenciados en educación con sensibilidad social suficiente para reconocer la humanidad en sus estudiantes.

Las relaciones y combinaciones que se dan a partir de las características de las tendencias pedagógicas tradicionales y modernas contribuyen a demostrar que estas no son puras y que además sirven a los propósitos e intereses de los docentes. En especial, el aporte a la educación a distancia y virtual establece que antes que modelos, existen tendencias, perspectivas y líneas de pensamiento pedagógico. Con lo cual se aclara el panorama educativo del presente y futuro de la formación de licenciados en Educación Básica a través de la educación a distancia y virtual.

La transversalidad de la formación ética y moral hace un aporte pedagógico a la manera como se dan los principios de formación humana, los cuales son inherentes a todo programa de formación de licenciado en Educación, que en este caso brindan nociones del sentido formativo a partir de la relación existente entre la condición normativa y ética en los trayectos de formación y proyecto de vida del futuro educador.

La pedagogía crítica y la pedagogía humanista desde la modalidad educativa a distancia y virtual se ve reconceptualizada en torno a los sentidos que adquiere la misma, al identificar los obstáculos y límites presentes en esta investigación con respecto a los indicios que se deben reconocer en la formación humana,

comprendiendo que estos parten de una condición compleja aunada a la técnica, la instruccionalidad e instrumentalidad, como ejes actuales de la educación dada a través de sus diversas modalidades.

## **5.2 Limitaciones del trabajo investigativo**

La investigación hace un acercamiento en el contexto de la formación de licenciados en Educación Básica, caracterizado por aspectos de las prácticas de formación, que deben situarse en otros contextos educativos institucionales, en los cuales se desarrollan programas de formación de licenciados en la educación a distancia y virtual.

Los referentes conceptuales propuestos, en particular, los modelos pedagógicos analizados, se plantearon con base en la incidencia de las mismas en el curso histórico de la pedagogía. Corresponde hacer otras miradas en profundidad con las pedagogías que surgen como tendencias contemporáneas a las teorías clásicas de la pedagogía.

En la formación del licenciado en Educación corresponde desarrollar investigaciones del trayecto investigativo, que comiencen con las etapas de formación del licenciado en los primeros semestres y sirvan de complemento a las etapas finales de formación en donde se situó la presente investigación.

## **5.3 Líneas abiertas**

La proyección de esta investigación hacia otros contextos sociales e institucionales en donde se formen licenciados en Educación a través de la modalidad a distancia y virtual, permitirá reconocer los sentidos, las percepciones y las prácticas de los docentes en espacios educativos distintos en donde se den otras miradas e interpretaciones de una comunidad.

La construcción de nuevas categorías sobre las prácticas de formación y las tendencias pedagógicas que subyacen a las mismas, en la formación de licenciados en Educación Básica permitirá profundizar en la práctica educativa y su realidad cotidiana en los diferentes contextos de las licenciaturas en el ámbito nacional e internacional.

La investigación sobre los lineamientos actuales en el ámbito educativo y su afectación a las prácticas de formación y tendencias pedagógicas, abrirá una nueva línea sobre políticas y normas educativas que incidan directa e indirectamente en los procesos de formación de licenciados y su influencia en la modalidad a

distancia y virtual, como alternativa educativa y pedagógica para la proyección social, cultural e histórica, en relación con las políticas de inclusión y cobertura.

En el mismo sentido, en el equilibrio que se debe mantener entre la formación para la técnica y la formación en lo humano, se comprende que aunque el ser humano es un ser instrumentalizado, también deviene el lineamiento de lo humano como condición sine qua non ante la cual se debe seguir haciendo investigación que se pregunte por el sentido de la técnica y su relación con la humanidad.

Los resultados de la presente investigación abren un camino al estudio de las tendencias pedagógicas mediadas por el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje, a partir de la interacción pedagógica de diferentes plataformas virtuales educativas. Para este caso, la Plataforma Educativa Moodle ofrece una posibilidad dentro del campo de cómo desarrollar las prácticas. Sin embargo, se hace necesario compararla con otras plataformas y reconocer allí los conceptos de facilitación y potenciación de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo humano, social y cultural del licenciado en Educación Básica.

La formación pedagógica híbrida abre un campo de investigación en la modalidad a distancia y virtual que en su desarrollo e indagación puede dar paso a la construcción teórica de conceptos pedagógicos, que en el futuro resignifiquen los elementos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, y con esto, la construcción de una mirada reflexiva, confrontadora y decisiva de la pedagogía crítica como postura epistemológica que deleve las realidades actuales de la educación y sus fines formativos, para el logro de una condición humana que transforme o rompa los dogmatismos y ortodoxias propias.



## Referencias

- Antonenko, P., Toy, S. & Niederhauser D. (2004). Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source has to offer. Retrieved from 2010de<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED485088.pdf>
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión, desigualdad.* Madrid: Paidós.
- Arguedas, V. (2012, marzo). George Pólya: el razonamiento plausible. *Revista Digital Matemáticas Educación e Internet*, 12(2). Recuperado de <http://www.tecdigital.itcr.ac.cr/revistamatematica/>
- Barberá, E., Romiszowski, A. Sangrá, A. & Simonson, M. (2006). *Educación abierta y a distancia.* Barcelona, España: UOC.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.
- Burton, J. K., Moore, D. M. & Magliaro, S. G. (2004). Behaviorism and Instructional Technology. In H. Jonassen (Ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 3-36). Mahwah, NJ, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia un investigación educativa crítica.* Madrid: Morata.
- Castells, M. (2004). *La sociedad red: una visión global.* Madrid: Alianza.
- Cetz, R. (2015). *Teaching Culture Using E-Portfolios in a 4<sup>th</sup> Semester University Spanish Classroom.* All Theses and Dissertations. Paper 4411. Brigham Young University Provo BYU Scholars Archive.
- Chávez, I., Chávez, M. A., Padrón, C. & Martínez, H. (2009). Conductismo, cognitivismo y diseño instruccional. En X Encuentro Internacional Virtual Educa. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/381/Conductismo,%20Cognitivismo%20y%20Dise%F1o%20Instruccional.pdf>

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. Onrubia, J. & Mauri, T. (2008, mayo-agosto). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346\\_02.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_02.html)
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional. Mesa de trabajo 79. (s.f). Propuesta de lineamientos en educación a distancia. Recuperado de [http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/mesas\\_dialogo/documentos/mesa79/2258PropuestalineamientosEducacionadistancia.pdf](http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/mesas_dialogo/documentos/mesa79/2258PropuestalineamientosEducacionadistancia.pdf)
- Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural. (2006). Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. París, Francia.
- De Almeida, C. (2010, January-June). Mudança e prática pedagógica. *Revista Múltiplas Leituras*, 3(1), 163-184. Recuperado de <http://www.metodista.br/revista/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1914/1915>
- Del Rey, A. & Sánchez-Parga, J. (2011, julio-diciembre). Crítica de la educación por competencias. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246. Recuperado de <http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos>
- De Siqueira, J.M., Gimeno, A., Rego, I.M.S. & Amorim, J. A. (2010). Algunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación: propuesta para la formación de docentes para la producción y el uso de vídeo en el aula. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9(2). Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>
- Domínguez, C., Leví, G. Medina, A. & Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/530>

- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia RED*, 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>
- Dougiamas, M. & Taylor, P. (2002). Interpretative Analysis of an Internet-based Course Constructed using a new Courseware tool called Moodle. Retrieved from <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>.
- Duart, J. & Sangrá, A. (2005). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, E. J. (2010). La agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 75-104. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/05\\_echeverria.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/16-2010/05_echeverria.pdf)
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2000). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. *Revista Docencia Universitaria Universidad Central de Venezuela*. Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol\\_1\\_n\\_1\\_2000/10\\_rese%C3%B1a\\_3.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/10_rese%C3%B1a_3.pdf)
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Estéfano, R. & Martín, M. (2010). Algunas soluciones a problemas con valores éticos en educación a distancia. *UnaInvestigación*, 2(4). Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/960>
- Facundo, A. (2002). Educación virtual en América latina y el Caribe: características y tendencias. IESALC. UNESCO. Recuperado de [file:///C:/Users/cidea/Downloads/EducVirtual\\_ALC.pdf](file:///C:/Users/cidea/Downloads/EducVirtual_ALC.pdf)
- Fainholc, B. (2015). Virtual Communication Processes of Open and Distance Education: Some Contributions from the Cultural Studies Field. *E-learning and Digital Media*, 12(1), 3-16. Retrieved from <http://ldm.sagepub.com/content/12/1/3.short>
- Farren, M. (2008). E-Learning and Action Research as Transformative Practice. *Innovate: Journal of Online Education*, 5. Retrieved from <http://doras.dcu.ie/667/>
- Fernández, E., Rodríguez, H. & Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Docente*, 24(2), 151-174.
- Ferreira, F. (2015). The Importance of Sustainable Digital Inclusion Projects in Brazilian Education. *World Journal of Education*, 5(2). Recuperado el 20 de marzo de 2015 de <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/download>

/6801/4074&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm0Rt-vbnek9tZKZ3GPJGYSQ7Wi-SQ&nossl=1&oi=scholaralt

- Font, V. (2003). Matemáticas y cosas. Una mirada desde la educación matemática. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 249-279. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.emis.de%2Fjournals%2FBAMV%2Fcontent%2Fvol10%2Ffont.pdf&ei=aQxuVZLKFLWAsQS7iYLYAw&usg=AFQjCNE04anm7NQodv5W8JxPik54ShEEHg&sig2=EUZWYpOJKsQqAB4bNX2jxQ>
- Freebody, P., Reimann, P. & Tiu, A. (2008). Alignment of perceptions about the uses of ICT in Australian and New Zealand School. University of Sidney. Centre for Research on Computer Supported Learning and Cognition, Faculty of Education and Social Works, The University of Sydney, Australia. Retrieved from [http://www.ndln.edu.au/verve/\\_resources/Alignment\\_Report\\_Final\\_2008.pdf](http://www.ndln.edu.au/verve/_resources/Alignment_Report_Final_2008.pdf)
- Gadamer, G. (2007). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, G. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Garba, S. (2014). Towards the effective Integration of ICT in Educational Practices; a Review of the Situation in Nigeria. *American Journal of Science and Technology*, 1(3), 116-121. Retrieved from [http://www.researchgate.net/profile/Sani\\_Garba2/publication/273598900\\_Towards\\_the\\_effective\\_integration\\_of\\_ICT\\_in\\_educational\\_practices\\_a\\_review\\_of\\_the\\_situation\\_in\\_Nigeria/links/5506ada40cf24cee3a05d11e.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm1VNBx4g5vbpVGXX7nIhPU\\_5wwfwu&nossl=1&oi=scholaralt](http://www.researchgate.net/profile/Sani_Garba2/publication/273598900_Towards_the_effective_integration_of_ICT_in_educational_practices_a_review_of_the_situation_in_Nigeria/links/5506ada40cf24cee3a05d11e.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm1VNBx4g5vbpVGXX7nIhPU_5wwfwu&nossl=1&oi=scholaralt)
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, L. Ruiz, M. Quintana, J. García, M. & García, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: Centro de Altos Estudios de la OEL.
- García, A. & Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC, desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre352/re35206.pdf?documentId=0901e72b812342c3>
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed Learning and Distance Education. In Grahame & Anderson (Eds.). *Handbook of Distance Education* (pp. 161-168). London:

Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from [http://bib.convdocs.org/docs/5/4911/conv\\_1/file1.pdf#page=186](http://bib.convdocs.org/docs/5/4911/conv_1/file1.pdf#page=186)

Gómez, M. & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax.

González, E. B. (2003). La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/2539/2435](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2539/2435)

González, E. B. (2004). La Universidad Católica a Distancia en Colombia y la formación de educadores para la enseñanza religiosa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6. Recuperado de [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/2377/2307](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2377/2307)

González, E. B. (2006). *Formación del tutor. Para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la universidad colombiana 1974-2002*. Bogotá: Rudecolombia, Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas Javegraf.

Grahame, M. & Anderson, W. (2003). *Handbook of Distance Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez, A., Palacios, A. & Torrego, L. (2010, mayo-agosto). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352. Recuperado de [www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_TIC.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf)

Gutiérrez, M., Buriticá, O. & Rodríguez Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira UTP.

Gutiérrez, M., Pámies, J., Restrepo, G. & Gil, H. (2014). *Educación y TIC incluyentes. Un acercamiento a la enseñanza y el aprendizaje escolar desde capacidades diferenciadas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira UTP.

Gür, H. & Karamete, A. (2015). A short review of TPACK for teacher education. *Educational Research and Reviews*, 10, 777-789. Retrieved from [http://www.academicjournals.org/article1427710372\\_Gur%20and%20Karamete.pdf](http://www.academicjournals.org/article1427710372_Gur%20and%20Karamete.pdf)

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.

Imbernón, F. (2007a). *La formación permanente del profesorado – Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. 10 ideas claves*. Barcelona: Graó.

- Imberón, F. (2007b). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Imberón, F. (2011, diciembre). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. Recuperado de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.fw.uri.br%2Findex.php%2Frevistadech%2Farticle%2FviewFile%2F343%2F623&ei=g5dmVY-OObSasQTi0YDgDQ&usg=AFQjCNHxQXCd5k9oDrNyMPPLBmZM7r7bVA>
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Jonassen, D. Lands, S. (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New York: Routledge.
- Kant, I. (2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Kim, J., Ryu, H., Katuk, N., Wang, R. & Choi, G. (2014). Enhancing Competence and Autonomy in Computer-based Instruction using a Skill-challenge Balancing Strategy. *Journal Educational Computing Research*, 50(1), 1-28. Retrieved from <http://jec.sagepub.com/content/50/1/1.full.pdf+html>
- Kivunja, C.H. (2015). Creative Engagement of Digital Learners with Gardner's Bodily-Kinesthetic Intelligence to Enhance Their Critical Thinking. Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/http://www.scirp.org/journal/PaperDownload.aspx%3FpaperID%3D55780&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm1uRkoOB6J56fDihv6CRgJY70NnZQ&nossl=1&oi=scholaralrt>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Canada: Routledge Falmer.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lupión, P. & Rama, C. (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Brasil: Unisul.
- Magliaro, S., Lockee, B. B. & Kurton, J. K. (2005). Direct Instruction revisited: a Key Model for Instructional Technology. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 41-55.

- Mahmood, Q., Saif, S., Soomro, B. & Chandio, R. (2015). College Teachers' Perception about Pedagogical Use of Information and Communication Technologies in Lahore (Pakistan). *Annuaire Search Journal*, 7. Retrieved from <http://www.igs.usindh.edu.pk/volume07/06%20College%20Teachers.pdf>
- Mette, A. & Nygren, P. (2010). Children Engagement in Digital Practices in Leisure Time and School. A Social-cultural Perspective on Development of Digital Competencies. *Idunn.no - tidsskrifterpänett. Nordic Journal of Digital Literacy*, 2. Retrieved from <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/02/art01?mode=print&skipDecorating=true&textSize=>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998a). Lineamientos para la enseñanza de la lengua castellana. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998b). Lineamientos para la enseñanza de la matemática. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_matematicas.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_matematicas.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Propuesta de política pública para la educación a distancia en modalidad virtual. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles211541\\_propuestapolpubeducacionvirtual\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles211541_propuestapolpubeducacionvirtual_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Decreto 1295 (20 de abril de 2010). Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Capítulo VI. Programas a distancia y virtuales. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_Dec1295.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Dec1295.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación presentados por la Acesad – marzo 2012 – abril 2013. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341892\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341892_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Lineamientos para los programas de formación inicial de maestros, el camino hacia la excelencia educativa. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340968.html>



- Monereo, C., Badia, A. & Domenech, M. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moraes, M. (2009). *Tejiendo una red, pero con qué paradigma?* Chile: Universidad de los Lagos Centro de documentación universitaria. Recuperado de [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/tejiendo\\_la\\_red.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/tejiendo_la_red.pdf)
- Moreira, M. (2005). *Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de [http://proyectos.tij.uia.mx/TIC/pdf/UNESCO/EDUC\\_VIRT\\_ERA\\_CONOCIMIENTO.pdf](http://proyectos.tij.uia.mx/TIC/pdf/UNESCO/EDUC_VIRT_ERA_CONOCIMIENTO.pdf)
- Nascimbeni, F. & Kugemann, W. (2014). *Open Education: Achievements, Challenges and a Proposal for Reflection*. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Fabio\\_Nascimbeni/publication/273380819\\_Open\\_Education\\_achievements\\_challenges\\_and\\_a\\_proposal\\_for\\_reflection/links/54ff68b90cf2eaf210ba118d.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm2Ndh3InW\\_hSLrC38Tk-D4Zbwb3uA&nossl=1&oi=scholarart](http://www.researchgate.net/profile/Fabio_Nascimbeni/publication/273380819_Open_Education_achievements_challenges_and_a_proposal_for_reflection/links/54ff68b90cf2eaf210ba118d.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm2Ndh3InW_hSLrC38Tk-D4Zbwb3uA&nossl=1&oi=scholarart)
- Nusbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Chile: Andrés Bello.
- O'Neil, H. & Pérez, R.S. (2006). *Web-Based Learning. Theory, Research and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico –OCDE–. (2006). *Diez pasos hacia la equidad en educación*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. Revista de Educación a Distancia, RED, (2). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Onrubia, J., Coll, C., Bustos, A. & Engel, A. (2006). *Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico: retos para la mejora de Moodle*. Comunicación presentada en Moodle Moot. Recuperado de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO\\_CC\\_AB\\_AE\\_Moodle\\_06.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_CC_AB_AE_Moodle_06.pdf)
- Páez, H. (2006). *Planeamiento didáctico estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una visión desde la práctica del profesional docente*. Revista Paradigma, 27(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000100005&script=sci_arttext)



- Portela, H. (2004, julio-diciembre). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista Iered, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). Recuperado de <http://revista.iered.org>.
- Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, Del Puy Pérez, M. & De la Cruz, M. (2011). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Rama, C. & Domínguez, J. (2011). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Perú: Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Virtual Educa.
- Rama, C. & Arboleda, N. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual -Acesad-.
- Rawls, J. (2001b). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 45-55. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Saettler, P. (2004). *The evolution of American Educational Technology*. Greenwich, Connecticut, EE.UU: Information Age Publishing.
- Seel, N. (2012). *Encyclopedia of the Science of learning*. Germany: Springer University of Freiburg.
- Sierra, M. (2004). Pensamiento de Miguel Guzmán acerca de la educación matemática. *Revista Números*, 59, 89-93. Recuperado de [www.sinewton.org/numeros/numeros/59/Articulo09.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/59/Articulo09.pdf)
- Silva de Azevedo, H., Foohs, A., Sato, G., Do Rocio, G. & Srtauhs, F. (2009). *Pedagogic Coherence in Virtual Didactic Authoring Communities*. ASEE/IEEE. In *Frontiers in Education Conference*. San Antonio. Retrieved from <http://fie-conference.org/fie2009/papers/1164.pdf>

- Silvio, J. (2009). Tendencias de la investigación sobre educación virtual y a distancia. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación Superior: Avances del Primer Encuentro Internacional sobre Educación Virtual 2009*. Recuperado de <http://iberoamericana.edu.co/app/Docs/IESV1N1art2.pdf>
- Simpson, O. (2012). *Supporting Students for Success in Online and Distance Education*. UK: Routledge Falmer.
- Stefl-Mabry, J., Radlick, M. & Doane, W. (2010). Student's Perceptions of Teachers-ICT and Learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology Isedict*, 6(4), 64-82.
- Stephenson, J. & Sangrá, A. (2008). Modelos pedagógicos en e-learning. UOC. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/85600394/Modelos-Pedagogicos-Elearning>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subramanian, N. & Kandasamy, M. (2014, septiembre). Mastering New Information through Facebook and Discussion Forum: a Comparative Analysis. *Asian Association of Open Universities*, 9(1).
- Szűcs, A., Tátrai, F., Szalma, E., French, C., Richter, Th., Coman, M. & Xydopoulos, G. (2014). Open Discovery Space: "A socially-powered and multilingual open learning infrastructure to boost the adoption of e-learning resources". *Open Discovery Space*, (297229). Retrieved from [http://opendiscoveryspace.eu/sites/ods/files/d13.2\\_report\\_on\\_educational\\_practice\\_and\\_policy.compressed\\_0.pdf](http://opendiscoveryspace.eu/sites/ods/files/d13.2_report_on_educational_practice_and_policy.compressed_0.pdf)
- Tickle, K., Muldoon, N. & Tennent, B. (2009). *Moodle and the Institutional Repositioning of Learning and Teaching at CQ University*. Ascilite, Queensland. Retrieved from <http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/cqu:5577>
- Toledo, B., Díaz, M. & Andrada, S. (2014). Reflexiones en torno al proceso de implementación de la Licenciatura en Educación Especial modalidad a distancia en el marco de las dinámicas institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. *Revista Signos Universitarios*. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2109/2656>

- Tuulikki, K. (2015). Developing a Pedagogical Model for Simulation-based Healthcare Education. Finland: Lapland University. Retrieved from [http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61885/Keskitalo\\_Tuulikki\\_ActaE167\\_pdfA.pdf?sequence=2](http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61885/Keskitalo_Tuulikki_ActaE167_pdfA.pdf?sequence=2)
- Uribarri, R. (2002). Educación y TIC: Nuevas prácticas pedagógicas. Laboratorio de Investigación Educativa. Trujillo, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de [www.saber.ula.ve/liers](http://www.saber.ula.ve/liers).
- Zabala, A. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.
- Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). Uso crítico de la teoría. México: Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional IPN.
- Zemelman, H. (2012). Pensar y poder. México: Siglo Veintiuno.
- Zurita, L. & Ryberg, T. (2005). Towards a Collaborative Approach of Introducing E-learning in Higher Education Institutions: How do University Teachers conceive and react to Transitions to E-learning. IFIP (The International Federation for Information Processing). Aalborg Universitet Research Portal. Retrieved from [http://vbn.aau.dk/en/publications/towards-a-collaborative-approach-of-introducing-elearning-in-higher-education-institutions\(5e64a5b0-9c2c-11db-8ed6-000ea68e967b\)/export.html](http://vbn.aau.dk/en/publications/towards-a-collaborative-approach-of-introducing-elearning-in-higher-education-institutions(5e64a5b0-9c2c-11db-8ed6-000ea68e967b)/export.html)



Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2016,  
en el Grupo Imprenta y Publicaciones de  
la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,  
con una edición de 200 ejemplares.  
Tunja - Boyacá - Colombia

