

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 instaure 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 problemática 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.