

4. Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Proceso de codificación abierta

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Proceso de codificación axial

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

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

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

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

4.3 Proceso de codificación selectiva

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

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

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

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

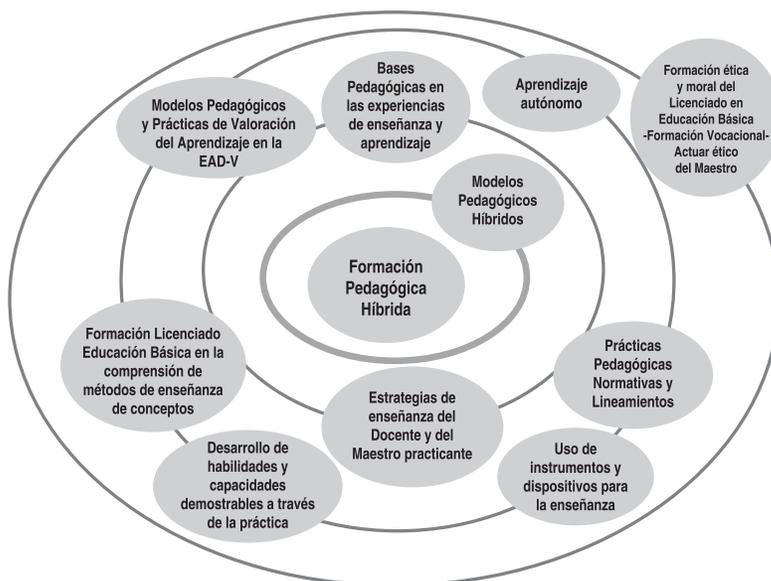


Figura 2. Esquema categorial con la categoría central formación pedagógica híbrida.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Discusión final

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.1 Formación pedagógica híbrida

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.4 Aprendizaje autónomo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.5 Estrategias de enseñanza del docente y del maestro practicante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lo contrario, lo no parametral, implicaría asumir una pedagogía como ciencia crítica, en la línea de las tendencias críticas y sociales del aprendizaje y la enseñanza, en donde el concepto emancipador relaciona las prácticas pedagógicas y la didáctica no parametral, como una característica en donde la continua autorreflexión, la comprensión e identificación de la conciencia histórica se equiparan a la capacidad de dar razón de la propia práctica.

Las relaciones e interacciones que se construyen entre realidad, práctica y experiencia de formación son expresadas por los docentes como una relación que denota un continuo diálogo, a partir de la convivencia con el otro, reconociendo allí las experiencias compartidas, sin ser totalmente ajenas a los conocimientos de los demás, especialmente al conocimiento transmitido por el docente y su experiencia práctica en el área de énfasis.

Con base en lo anterior, las prácticas de formación muestran la tendencia pedagógica de sustraer la relación e interacción a procesos estructurados que se sujetan a una educación asimilacionista fincada en los conocimientos, teorías y desempeños para la práctica.

Frente a lo anterior, es claro que la problematización como actividad propia de una didáctica no parametral exige asumir conciencia histórica del devenir. Sin embargo, y según los docentes, en la práctica se observa una distancia o una tendencia que denota alejamiento de la capacidad crítica; es decir, no siempre el pensamiento crítico es relativo a la capacidad para problematizar.

Por lo cual, la práctica pedagógica asume los dispositivos didácticos de la reproducción del aprendizaje y de los currículos ya dados, como parte de una visión tradicional educativa que se queda en los niveles básicos del ajuste cognitivo y no en su posibilidad para transformar las estructuras ya establecidas del conocimiento en el posterior desempeño como licenciados en Educación Básica.

Con lo anterior, corresponde hacer el acercamiento a las prácticas pedagógicas como una acción basada en la norma, el lineamiento y la directriz social e institucional. Las siguientes categorías exponen estos referentes que, aunados a las estrategias, determinan la instruccionalidad del proceso formativo, en donde la novedad está orientada a formar licenciados situados en contexto con una condición paramétrica de su desempeño como docentes.

4.4.9 Prácticas pedagógicas normativas en la modalidad educación a distancia y virtual

En los datos interpretados surgen las prácticas pedagógicas normativas como parte de los contextos, espacios o ambientes educativos en donde se enseña la teoría y la práctica, caracterizados, entre otros, por generarse allí los momentos de interacción, con una diversidad cultural y social educativa con un énfasis en la calidad y el cumplimiento de normas que acrediten su nivel formativo social y educativo. Esto se encuentra en apreciaciones como la expresada por la docente L.M.R.: “Sí, la calidad de la educación a distancia es igual, mejor o peor que la

educación presencial... se supone que debe ser igual, por eso hablamos de estándares de calidad en la educación a distancia”.

En este sentido, se analizan los lineamientos de la educación en la formación de licenciados, en donde se encuentran los entes y marcos nacionales e internacionales educativos, los lineamientos institucionales y del Ministerio de Educación Nacional en la gestión de políticas para la orientación, el control y el seguimiento de los procesos de formación de licenciados. Complementando lo anterior, se aborda el concepto calidad educativa en la educación a distancia y virtual, como parte de las directrices por tener en cuenta en los parámetros e indicadores con los cuales se debe cumplir para ofertar programas académicos de alto nivel de formación.

En los datos interpretados aparecen las experiencias pedagógicas, las cuales denotan la combinación de estrategias y dispositivos que se organizan en el espacio y el momento. Asimismo, se puede establecer que los docentes demuestran ser conscientes de su práctica de formación, no obstante y corroborando lo planteado por Zemelman (2012), Quintar (2009) y Bernsetin (2001), viven el “atrapamiento” propio de una labor anclada a las condiciones parametrales de los sistemas democráticos educativos dominantes.

Este atrapamiento se da como parte de las condiciones laborales y profesionales con las cuales el docente debe asumir una posición frente al contexto, la cual es subordinada, está sujeta a su realidad como pedagogos y mantiene una condición histórica que los determina en su quehacer e incide en la manera como perciben y dan sentido a su realidad, que está caracterizada, entre otras, por un orden instruccional propio de la educación a distancia y virtual.

Este orden instruccional está unido a los lineamientos, normas y contextos diversos que deben ser incluyentes y regulados, por cuanto se enfocan hacia comunidades ubicadas en lugares geográficos lejanos y con condiciones sociales y culturales diversas. De esta forma, los contenidos y planes de estudios son referentes centrales que se transmiten a través de la combinación de mecanismos instrumentales, en los cuales se diseñan estrategias y dispositivos en el plano de la psicología social y los aspectos propios del psicosociologismo planteado por Imberón (2007b) y Silvio (2009).

Por lo tanto, la experiencia en la combinación de normas, marcos regulatorios y tendencias pedagógicas innovadoras, se caracterizan por ser híbridas, entendidas estas como la combinación ejercida por el docente desde sus líneas de pensamiento, por medio de las cuales se imprime una fuerza o inclinación experiencial, a través del uso de instrumentos tecnológicos, dispositivos didácticos o el mismo lenguaje

como discurso pedagógico que se refiere a una práctica visible, potenciada a través de la realidad compleja en la modalidad educativa a distancia y virtual.

En palabras del docente J.CH: “nos hemos dado cuenta en la modalidad a distancia y virtual que uno se puede quedar corto en el uso de las herramientas tecnológicas... en la educación a distancia se potencializan muchas más herramientas y requiere de mucho mas... es más exigente que la educación presencial, requiere de docentes muchos más preparados que la educación presencial”. Esta condición manifestada por el docente se ubica además en las motivaciones, intereses y expectativas por parte de los docentes formadores en la gestión integral de las prácticas de formación, las cuales se reducen a procesos de capacitación continuada en el uso e implementación de las TIC en las prácticas.

Comprendiendo estas nociones se hace necesario analizar otro concepto que emerge en la normatividad de la práctica pedagógica en la modalidad educativa a distancia y virtual. Este se refiere a los contextos y ambientes educativos en donde se desarrollan los docentes y se enseña la teoría y la práctica, y que se caracterizan por ser de orden presencial y virtual, y del cual hacen parte los docentes y estudiantes en momentos del encuentro ocasional que determina las condiciones sincrónica y asincrónica en el tiempo.

Existe una condición social y cultural presente en los docentes, que determina las tendencias pedagógicas híbridas en la práctica en la educación a distancia y virtual. Esta se relaciona con el sentido que define los contextos y ambientes en donde se establecen relaciones y socializaciones, las distancia y alejamientos que surgen entre docentes y estudiantes como parte de los contextos comunicacionales presentes allí y los encuentros ocasionales que se dan en la presencialidad y la virtualidad, combinando o mezclando tendencias acordes con las corrientes pedagógicas abordadas en el capítulo dos.

Con lo anterior, se acierta con Bernstein (2001) en que estas relaciones sociales regulan mensajes y medios en un contexto de adquisición que se delimita por un conjunto de normas, reglas y principios que rigen la comunicación en el ámbito educativo y que se sirve de los lineamientos para su adecuado desarrollo como parte de un plan formativo de control social ya dado; es decir, centrado en la curricularidad, en el aprender a razonar conforme a los lineamientos establecidos y no según los desafíos de su presente como sujeto o persona, que haga rupturas frente a los conocimientos ya dados (Gómez & Zemelman, 2006).

Es decir, se busca controlar los principios de comunicación desde los contextos estatales educativos e internacionales económicos, como la OCDE (2006), en el contexto comunicativo desde los ejes propios instaurados por estos lineamientos

ya descritos, aunque en continuo diálogo con los hiperespacios dados por el Internet y los contextos propios de la realidad inmediata en donde se realiza la práctica.

Los espacios, los momentos y las relaciones e interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes se van recreando en la realidad misma del docente y de la institución educativa en donde se realiza la práctica, también identificados como contextos educativos. Estos aspectos, según lo expresan los docentes, se mantienen en un desplazamiento continuo que en ocasiones se ubica en lo virtual, en lo presencial, en el contexto social y educativo de la práctica y posteriormente en la condición propia del estudiante al adaptarse al proceso académico en la enseñanza.

Esta adaptación correspondería con una actividad mental constructivista del estudiante que se ubica entre la asesoría por parte del docente y su propia autonomía. Configurando con ello la actividad de un gestor en su propio proceso de aprendizaje, por medio de un esquema de interactividad, situado en espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos, en los cuales no se trata de gestionar una condición de autosuficiencia pura, sino en relación continua con el medio educativo en el cual se está inmerso, lo que se puede ver en expresiones como la de la docente L.N.M.: “yo siempre les digo a los estudiantes... educación a distancia no siempre es aislamiento... no quiere decir tampoco total autonomía ni tampoco autosuficiencia pura”.

Según los datos interpretados, los diferentes contextos educativos como dimensión de las prácticas pedagógicas adquieren un sentido, el ser conceptos reguladores de una experiencia educativa en la formación de licenciados que determinan el espacio de la práctica institucional, el lugar de la presencialidad, el acompañamiento y el ambiente de la virtualidad a través de la cual se potencian los procesos educativos. De acuerdo con el concepto, el contexto y los espacios, esta relación determina el contexto como elemento localizado, propio de la condición comunicacional, pero en un continuo desplazamiento hacia lo virtual, con esta idea se retorna a los principios de la etnografía virtual.

De esta forma, la caracterización de estos contextos obedece a la categoría central, a una interacción particular que solo sucede entre la presencialidad y virtualidad, y entre los momentos que acompañan al docente y aquellos que conducen al estudiante a mantener una rutina u orden y a establecer unos espacios en los cuales esto se consolida y genera confianza.

La práctica de formación obedece, por lo tanto, a un contexto comunicacional, a un espacio, a una relación o acompañamiento y a una ubicación o lugar en

el cual se desarrolla un programa y plan de estudios en lo teórico, lo práctico y la experiencia de apropiación conceptual allí dada. De igual forma, esta realidad hace parte de un contexto educativo en donde la práctica de formación cobra una particularidad, aquella cuya mediación se construye de manera visible de los espacios que albergan los estudiantes y docentes para consolidar la experiencia de formación como profesional licenciado en Educación Básica.

Al estar presente la necesidad de acompañar al estudiante en su etapa de formación previa al desempeño profesional, surge la exigencia de buscar el desempeño constatable en la práctica pedagógica invisible. Este debe obedecer a una regla de reconocimiento y de realización según los conocimientos y planes curriculares, los cuales determinan en la formación, el compromiso de adquirirlos en contextos educativos diversos (zona urbana y rural).

Estos mismos contextos se encontrarán en la vida profesional como educador, al igual que las reglas que deberán cumplirse si aplica sus conocimientos en la educación básica y los contenidos por enseñar bajo la pauta de no ir más allá de aquello que se considera como un problema en los procesos pedagógicos, que reafirma la tesis intercultural de evitar la homogeneización cultural en los sujetos (Fainholc, 2015). Lo cual se puede resolver siempre con el acompañamiento docente, la revisión de las fuentes virtuales de información y el cumplimiento en la elaboración de los productos de aprendizaje como evidencia del desempeño.

Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos no solo de Bernstein (2001), sino además, con lo planteado por Carr (2002), sobre la práctica como una experiencia situada en continua revisión crítica de los procesos presentes, es decir, cuando se menciona que las prácticas en principio son un conjunto de creencias, todas estas contribuyendo a los sentidos dados por los docentes participantes a través de su realidad en la vida diaria.

Los planteamientos anteriores corroboran lo expuesto por Bernstein (2001) cuando habla de la división social del trabajo como una condición exterior al sujeto que determina los principios dominantes y las relaciones de poder. En este caso, lo externo al sujeto viene dado por los lineamientos generales, que expresarán la forma como, sin hacer conciencia del proceso, se acompaña el trayecto pedagógico de la mano de su condición real como sujetos históricos y sociales en un contexto instrumentalizado por los procesos educativos de la lógica actual, los cuales aciertan con los planteamientos teóricos propuesto por Zemelman (2007).

De acuerdo con los docentes participantes, el acompañamiento docente al estudiante es visto como una oportunidad en la cual el estudiante no está solo, sino en relación permanente con el mismo en lo referente a orientación, seguimiento,

control, evaluación y realimentación que este debe seguir como parte de un proceso de cumplimiento de actividades que están delimitadas en la guía en aprendizaje.

Los docentes mismos expresan la necesidad de permitir que el estudiante, de manera autónoma, tome la iniciativa de su proceso, pero bajo la premisa de no dejarlo solo, por cuanto él requiere de un acompañamiento mediante el cual se evidencie que el proceso de aprendizaje autónomo se esté dando como experiencia de autogestión en la apropiación de conocimientos.

Lo anterior, confirma lo planteado por Coll y Monereo (2008, p. 135), en el sentido de que se puede estar dando una condición centrada en la dimensión caracterizada por el dominio tecnológico del diseño instruccional y su implementación, a través del cual se presupone que el estudiante debe apropiarse un conocimiento fundamentado en el uso instruccional de los recursos tecnológicos, con capacidad para poder comprender el mundo cotidiano en el cual está inmerso. Se acompaña, por lo tanto, al estudiante, para que reconozca los procesos y resultados que debe obtener por medio de la aplicación y el uso de un recurso tecnológico.

Este recurso tecnológico, a la vez, y según la experiencia misma de la etnografía virtual, se configura por medio de los recursos de comunicación, que en términos de la docente L.M.R se refieren al: “uso de la plataforma virtual, el celular, el correo electrónico, los encuentros tutoriales de los sábados... ellos (los estudiantes) están inmersos en unos medios y unas mediaciones para poder desarrollar sus conocimientos, llamémoslos los medios tecnológicos”.

La problemática que se desprende de esta condición y que se identificó en la interacción con los docentes, alude a la masificación en el uso de estas tecnologías. Es decir, a medida que el número de estudiantes aumenta, la tendencia que se observa está en desplazar la relación cara a cara por el diseño de la interactividad pedagógica, la interacción tecnológica con la plataforma virtual y el desarrollo o uso tecnopedagógico. Aspectos que aciertan con lo propuesto por Coll y Monereo (2008, p. 146) frente a la integración tecnología y pedagogía.

Esto último se caracteriza por el conocimiento tecnológico que potencia el uso de las herramientas infocomunicacionales y el desarrollo de propuestas instruccionales, como son las guías de aprendizaje que generan contratos didácticos con el estudiante y generan espacios de trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, facilitando la presencia en la virtualidad de lo personal, individual y social.

Por lo anterior, y con base en la interpretación de información, el acompañamiento mediado por la tecnología mantiene una tensión pedagógica entre lo global y local, término descrito por Rama y Domínguez (2011) al identificar los contenidos

por enseñar y los usos de las herramientas tecnológicas en los espacios de la virtualidad local y global, para transmitir y enseñar contenidos por medio del acompañamiento del docente en los contextos de la presencialidad.

Este lazo de conexión entre lo tecnológico y los espacios virtuales y presenciales está siempre presente y mediado por la guía de aprendizaje, muchas veces reduciendo la práctica educativa a las guías. Esta práctica demuestra que existen diferencias entre la apropiación y aplicación de las guías por parte de los estudiantes, pues de acuerdo con el análisis documental, estas guías de aprendizaje son desarrolladas por el estudiante en un proceso individual y secuenciado por las fechas de entrega y evaluación de resultados.

Desde esta perspectiva, se observa que el acompañamiento determina una relación e interacción diversa, variable, oscilante entre docentes y estudiantes, incidiendo así en las formas de organización de la actividad conjunta entre docentes y alumnos. Organización que se expresa en los lineamientos, la manera en que estos se aplican, su interpretación en el contexto de la formación del docente, cuyo rol se define de acuerdo con la categoría como un “estratega de la enseñanza” que aplica un conjunto de acciones didácticas, mediadas por la tecnología, junto con su habilidad demostrada en contexto para reconocer modelos y tendencias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje.

Estos contextos determinan una progresión didáctica moderada de la actividad de enseñanza del docente que se desplaza entre su labor en la presencialidad con el estudiante y su labor en la virtualidad, en la cual, ocasionalmente sirve de moderador y acompaña actividades compartidas como los foros virtuales, en cada uno de los momentos en los cuales los estudiantes lo requieran, aunque con el atenuante de mantener una comunicación abierta entre los estudiantes mismos con sus compañeros a través de los temas propuestos por el docente.

Lo anterior se hace evidente en la relación mediada por los foros, la cual es expresada por la docente L.M.R. de la siguiente manera: “los foros que se abren y todo, permanecen abiertos para que ellas puedan estar entrando en el momento que quieran, o sea no se limitan a un tiempo ni nada, sino que unas aprenden de otras”.

Comprendiendo este referente según los datos interpretados, se observa cómo la relación entre docente y estudiante en la formación de licenciados en Educación a través de la educación a distancia y virtual, está determinada por un acompañamiento que está mediado por la comunicación y realimentación de las experiencias vividas por el estudiante mediante la virtualidad.

La virtualidad misma incide en el estudiante para que se convierta en persona autónoma o autodidacta de su propio proceso de aprendizaje, pero en interacción ocasional con el docente y sus estudiantes. Esta condición se diferencia de lo propuesto por el conductismo y el cognitivismo, y no es ajena a algunos principios del socioconstructivismo, aunque estos no se desplieguen en su totalidad.

La iniciativa de mantener un contacto continuo reside en el estudiante y es este quien accede al docente, centrando gran parte del resultado en su capacidad para desempeñarse conforme unos lineamientos establecidos, lo cual coincide con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998a) y con los principios y normas mencionadas por el docente L.M.N.: “los lineamientos de la universidad en la formación de licenciados nos dicen que nosotros en una licenciatura hacemos formación investigativa, y que hay unas prácticas y entonces hay unas prácticas en tres niveles y en tres momentos”.

Para el Ministerio de Educación Nacional, el acompañamiento y desarrollo de las prácticas es una característica fundamental y debe ser permanente; por lo tanto las licenciaturas en Educación no deberían darse en la modalidad a distancia y virtual. Asunto actualmente discutible en lo referente a los medios y mediaciones que proponen los sistemas de aseguramiento de la calidad en los programas desarrollados en esta modalidad. Con este aspecto se cuestiona y analiza el sentido de la experiencia, las prácticas y los acompañamientos docentes en esta modalidad y su importancia en los procesos educativos para formar licenciados.

Sin embargo, es claro que el acompañamiento obedece a la manera como se comprende la interacción, los compromisos que se adquieren entre docente y estudiantes, los fines y objetivos de aprendizaje o, los momentos en los cuales se generan los encuentros presenciales. Todo lo anterior está mediado por aspectos didácticos y procedimentales, y por los lineamientos que se analizan a continuación en el contexto de la educación superior en la formación de licenciados.

Estos lineamientos generales de la educación se pueden evidenciar en los documentos citados por los docentes y las fuentes de información del Ministerio de Educación Nacional, que son base para la formación de licenciados en Educación Básica en la educación a distancia y virtual, y se pueden interpretar según los datos analizados como parte de un marco de actuación de los docentes y de los estudiantes que realizan sus prácticas.

De esta manera se comprende el actuar pedagógico como parte de las normas y lineamientos que inciden en las experiencias de enseñanza por parte del docente en esta modalidad. De igual forma, estos lineamientos también influyen en los principios de la calidad educativa que hacen parte de un planteamiento actual de

la educación en el contexto de la modalidad a distancia, el cual está caracterizado primordialmente por los estándares de desarrollo del proceso, dentro de los cuales se encuentran los diseños instruccionales, las guías de aprendizaje, los modelos pedagógicos y la práctica pedagógica a través de la enseñanza y el aprendizaje.

En general, los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional (2014a), se constituyen, según los docentes participantes, en un punto de partida para ejercer su labor desde la enseñanza de un saber y conocimiento. Los lineamientos dados por el sistema establecen el modo como el docente se forma bajo una particularidad propia de su énfasis, sobre la cual se evidencian con claridad los datos e interpretaciones que destacan las normas de calidad educativa.

La tendencia vista desde este referente denota una orientación hacia el seguimiento del aprendizaje, la evaluación continua, la apropiación de un conocimiento, el desarrollo de actividades permanentes, antes que privilegiar aspectos propios de la autonomía del estudiante, aunque estos sean mencionados continuamente por los maestros como característica del modelo pedagógico de formación. Con lo cual se acierta con lo planteado por Quintar (2008) y Zemelman (2007) en lo referente a la autonomía social e histórica del sujeto.

Los lineamientos de la educación a nivel nacional, dados por el Ministerio de Educación Nacional y presentados en los años, 2009, 2010, 2013, y 2014, son documentos definidos previamente y al estar inmersos en contexto determinan el modo en que la tendencia pedagógica se desarrolla en la práctica. Por ende, ocupan una posición que está por encima de la condición misma del educador, de acuerdo con las observaciones realizadas en los documentos de análisis, las entrevistas y la plataforma virtual.

Se puede establecer, en principio, que los lineamientos son fundamentales y determinan la curricularidad del programa académico y la tendencia a procurar enseñar los referentes tradicionales del conocimiento en un contexto educativo social e histórico con énfasis en la innovación, en lo cual el Ministerio de Educación Nacional brinda unos lineamientos en las enseñanza de las matemáticas, la lengua castellana y las prácticas investigativas pedagógicas y de profundización.

En este punto se integran varios aspectos para tener en cuenta con respecto a los lineamientos como conceptos en lo referente a la forma como se determina la práctica pedagógica de los docentes. Especialmente, en el proceso de desarrollar la actividad mediante la modalidad a distancia, enfocada hacia el aprendizaje significativo en espacios sincrónicos y asincrónicos de manera individual y colaborativa.

Sin embargo persiste la tendencia pedagógica de argumentar los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje basados en normativas que privilegian la mediación instrumental e instruccional de las tecnologías de información y comunicación y, por ende, potencian los referentes procedimentales y praxiológicos para lograr desempeñarse en contextos reales que atiendan a la práctica.

Otros aspectos que se identifican e interpretan desde los lineamientos, hacen referencia a los contenidos temáticos que deben enseñarse y que determinan el modo en que deben ser transmitidos, evidenciando con esto los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, que plantean los referentes para tener en cuenta al enseñar los conocimientos pertinentes en matemáticas y lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998a, 1998b).

Estos mismos demuestran la tendencia formativa, reglamentada y secuencial de los contextos comunicacionales y las pedagogías visibles que se manifiestan como una norma que marca las condiciones sociales y culturales que aciertan con los referentes educativos modernos de las economías que se insertan en el plan de la OCDE. Según se indica en los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación (MEN, 2014a), estas enfatizan en saberes fundamentales para un desempeño en un mundo globalizado, en el cual se cuenta con un capital intelectual y humano de alto nivel.

Estas condiciones, identificadas desde los datos interpretados, corroboran la perspectiva de formar profesionales de alto nivel de refinamiento para un mundo cuyo capital intelectual es necesario con el fin de generar desarrollo y un control simbólico regulador de los procesos formativos, en los cuales la práctica pedagógica se ajuste a mecanismos de control y reproducción cultural, facilitando las especialidades, las maestrías en los énfasis o las tendencias hacia la combinación continua, como un híbrido de acciones pedagógicas que se enfocan en el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje ya predefinidos.

A partir de lo anterior, estos lineamientos son parte del discurso del docente y de los procesos que deben seguir los mismos, por cuanto coinciden con los intereses de una nación. El docente, según los docentes participantes, está inmerso en una dinámica social capitalista que contribuye con la formación de ciudadanos y gestores sociales capaces de generar progreso; además, busca hacer parte de la dinámica de los grandes sistemas que son rectores de las estrategias hegemónicas para potenciar el capital humano, como lo determina la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2006).

Con lo anterior, los lineamientos internacionales y nacionales se configuran como ejes de la acción docente y de su incidencia en las prácticas pedagógicas, en

las cuales se observa la tendencia a evaluar el aprendizaje y promover el mismo proceso bajo el cumplimiento mínimo de los compromisos educativos de formación basada en desempeños demostrables y conocimientos apropiados de acuerdo con las áreas de énfasis y los objetivos que estas proponen. Esta condición se hace evidente en lo expresado por la docente L.N.M.: “la evaluación no se tenida como un objeto de represión, de control sino como algo que está midiendo el... la tarea del docente la consecución de un objetivo o de logros o de desempeños”.

De esta manera, los lineamientos de la modalidad a distancia y virtual se contextualizan no solo en la condición de enseñanza del educador o docente, sino también en la condición de aprendizaje del estudiante y evaluación del aprendizaje en espacios geográficos y bajo situaciones políticas, sociales y culturales diversas. Lo cual debe ser consecuente con el conocimiento que se enseña en la práctica pedagógica o contexto real en el cual se desempeñará el estudiante. Contextos que se determinan por lineamientos según las acciones que delimitan la tarea del docente durante el periodo académico y su proceso curricular, que se plasma en los contenidos temáticos de la plataforma virtual y las guías instruccionales.

En la relación de los lineamientos educativos y el campo de desempeño, o contexto diverso, se encuentran elementos conceptuales que se traducen en la tendencia del docente a formar bajo la continua evaluación de las actividades realizadas por el estudiante en su contexto, pero fundamentados en el conocimiento dado por las normas que se deben aplicar en el aula, lo que conduce al desarrollo de una práctica ya dada desde la enseñanza, que reproduce saberes, evalúa resultados y regula el aprendizaje para su posterior desempeño en la práctica.

De esta manera, la integración de los lineamientos nacionales e institucionales identifica un sistema educativo representado por el Ministerio de Educación Nacional y una política de Estado que, de acuerdo con los docentes participantes, orientan el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje para la etapa de formación inicial del licenciado. No obstante, estas se plasman en los lineamientos institucionales, que se caracterizan por determinar procesos de enseñanza y orientaciones precisas en la dinámica y fundamentación de la formación del licenciado en Educación Básica.

Los lineamientos institucionales, de acuerdo con los docentes participantes, también centran la actividad de enseñanza como parte de una filosofía de formación que surge de la Facultad de Educación, generando con esto la idea de mantener una línea de formación con un sello universitario que integre la actividad de las Facultades dedicadas a la formación de licenciados. Lo anterior se hace presente en el análisis documental, a través del cual se comprende la incidencia de orden institucional en los procesos educativos y de la calidad formativa.

Esta relación institucional con los procesos normativos y reguladores en la formación de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual, se fundamenta en los principios que integran la formación con la actividad investigativa, aunada a la capacidad del estudiante para investigar y desarrollar proyectos que informen de los conocimientos adquiridos. En el análisis documental se observa este referente, en particular la guía de aprendizaje.

Por esta razón, la actividad que deben desarrollar los estudiantes y practicantes permite comprender el interés por generar productos de aprendizaje que comuniquen intervenciones efectivas en la comunidad, conforme los preceptos de los lineamientos dados por los entes educativos. Este asunto refuerza lo anotado por Bernstein (2001), y tendrá implicaciones en el posterior desempeño como maestro, el cual ejercerá su labor como reproductor de un saber ya dado; aspecto planteado por Zemelman (2012) al analizar las condiciones sociológicas del maestro como formador de un conocimiento educativo.

Los lineamientos institucionales también se expresan en las relaciones que comparten las metodologías de enseñanza y el uso de los medios didácticos tecnológicos para potenciar los propósitos de formación. Significa, por ende, que en el desarrollo de la modalidad a distancia, el uso de los medios tecnológicos se propone como un lineamiento para seguir en la actualización académica y educativa de la institución, que se refuerza por las normatividades de la educación superior dadas por el Ministerio de Educación Nacional y que inciden en las tendencias pedagógicas por la forma como estas desarrollan su actividades en el campo educativo de formación.

Los lineamientos educativos se expresan implícitamente en un marco de actuación importante que se refleja en las guías de aprendizaje, como parte del proceso planteado por las corrientes educativas de la tecnología educativa y el conductismo. A su vez, los lineamientos también se mencionan como parte de un quehacer docente que va ligado a la guía de aprendizaje y un modelo pedagógico como referente por seguir, en este caso el modelo integrador.

A partir de lo anterior, también está el modelo o tendencia que surge del lineamiento propio de la relación que se debe establecer con la tecnología, que para este caso se refiere a la plataforma virtual de aprendizaje Moodle, la cual se configura como un espacio virtual en el cual se establecen unos principios a modo de diseños instruccionales que deben seguirse según las guías de aprendizaje, los objetos virtuales y los escritos compartidos.

Otros lineamientos para tener presente, según los datos interpretados, son los lineamientos internacionales como parte de las condiciones de calidad con las

cuales se debe cumplir, y que los docentes de la Licenciatura en Educación Básica ven como un aspecto importante, dadas las necesidades de formación de docentes en el país. De esta forma, se deben seguir unas pautas en el cumplimiento de las normas y procedimientos del Ministerio de Educación Nacional, la Acesad (Asociación Colombiana de Educación Superior a Distancia) y su relación con otros entes internacionales como la OCDE y la Unesco.

Con base en los resultados obtenidos, se puede establecer que los docentes ven como un aspecto transversal para la formación de licenciados, la integración de las directrices internacionales sobre educación a distancia y virtual y su relación con las nacionales e institucionales, para tenerlas siempre presentes en todo proceso formativo. Las aproximaciones en este campo aciertan con los aportes desarrollados por Rama y Arboleda (2013) sobre los indicadores de calidad como principios generales de la educación a distancia.

Dadas las condiciones anteriormente mencionadas, existe una incidencia directa en la formación de estos licenciados, y se observa, por ende, la necesidad de buscar la implementación de lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional a través de la OCDE, pero también, la implementación de los marcos regulatorios dados por agremiaciones internacionales que desarrollan eventos como Virtual Educa y otras instancias que analizan la educación virtual a nivel internacional.

En las experiencias docentes para la formación de licenciados, las directrices basadas en competencias marcan la pauta formativa, reafirmando la condición de potenciar el capital humano en las universidades y su desempeño competitivo en la vida profesional. Como se pudo comprender en las guías de aprendizaje, se observa la necesidad de asegurar la calidad desde el principio de adquisición de competencias basadas en el aprendizaje.

Existe, por lo tanto, la necesidad de crear referentes evaluativos basados en la constatación de un aprendizaje que demuestre un desempeño, para este caso, en los productos de aprendizaje. Este lineamiento internacional demuestra cómo la tendencia evaluativa como parte del modelo actual, se destaca como una actividad continua ligada al aprendizaje eficaz. Se partiría de un aprendizaje constatable, evidenciable, un saber instrumentado e instruccional, reducido a los productos creados por el estudiante, por encima de aquellos procesos internos que no se pueden evidenciar de manera expresa y observable durante el proceso educativo.

Los anteriores referentes de lineamientos dados por los diferentes entes nacionales e internacionales se reducen a una condición evidente en la interpretación de las prácticas de formación, la cual se observa en las guías de aprendizaje de las diferentes asignaturas, una formación por competencias que atiende a una mirada

únicamente instruccional. Esto es, la enseñanza de saberes instrumentales que son pertinentes en cuanto a su uso para los contextos en que han sido incluidas las diversas poblaciones educativas en un marco de homogeneización formativa (Fainholc, 2015).

En la práctica, estos referentes deben demostrarse como parte de un producto tangible, fácilmente evaluable y que se pueda aplicar en la acción estratégica y didáctica que influye en el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Esto denota la condición de un conocimiento que pueda certificarse, un saber hacer que concuerde con las competencias y las habilidades para poder ser un maestro eficaz, con lo cual se pierde el concepto integral y humano del principio que busca seres humanos creativos, innovadores, reflexivos, críticos, argumentativos, entre otros.

Estos referentes dan lugar a otro concepto como corresponde a los contenidos temáticos y su curricularidad, la cual marca la tendencia a reconocer la hibridación de la acción centrada en la eficacia docente, que combina la práctica evaluable en resultado y proceso. Y que va aunada al producto, a las competencias demostrables, sujetas a las relaciones e interacciones que derivan del proceso de aprendizaje en los estudiantes y de las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes. Especialmente, los contenidos por ser enseñados. Sobre estos, se destacan los planes de estudio y contenidos temáticos, los cual conforman un concepto que es comprendido como una organización de actividades, planes, guías, temas y subtemas que identifican las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las asignaturas correspondientes al énfasis en matemáticas, lengua castellana, y prácticas pedagógicas de investigación y profundización a través de la guía de aprendizaje.

A partir de estas tres asignaturas se observa el desarrollo de las clases presenciales, actividades virtuales, guías de aprendizaje y contenidos, que demuestran la existencia de una práctica de formación y práctica pedagógica centrada en los planes de estudios, entendidos estos como los conocimientos por transmitir.

Es decir, son saberes teóricos y conocimientos ya dados, conceptos que debe desarrollar el docente con sus estudiantes en una dinámica continua de desarrollo y uso de las guías de aprendizaje y contenidos virtuales. Con lo cual se encuentra una práctica centrada en actividades orientadas a la comprensión teórica y práctica, que permita relacionar aspectos teóricos y conceptuales con los aspectos propios de la realidad educativa en donde se desarrolla la práctica.

Siendo esta tensión una condición que tiende a mostrar una práctica que reduce el sentido del aprendizaje al dominio teórico y conceptual, es decir, acertando con lo planteado por Zemelman (2009), la aceptación de lo dado como una subordinación

a la teoría en cuanto a sistema explicativo. Lo contrario y que realzaría una práctica pedagógica abierta a la formación del pensamiento crítico, debería caracterizarse por partir del campo del objeto, con una mirada problematizante del mismo, a través de la cual se logren incluir nuevos niveles interpretativos.

Lo anterior se refiere, por lo tanto, a un instrumento del razonamiento que permita interpretar situaciones de la vida real desde su postura abierta a lo que se está dando, como medio de comprensión y ruptura con las conformidades producidas por las estructuras teóricas tradicionales.

Las ideas expuestas anteriormente determinan las prácticas de formación en la educación a distancia y virtual en cuanto a las condiciones del contexto comunicativo, los lineamientos generales y específicos de la educación que determinan el modo en que las prácticas pedagógicas y las tendencias presentes se sujetan a los aspectos dominantes de la cultura educativa eficientista y mercantil, con lo cual se concuerda con Rama y Domínguez (2011) y sus reflexiones sobre la formación para el trabajo.

Se determinan así unos planes de estudio y contenidos temáticos para realizar en cada una de las clases. Estos referentes de enseñanza se reafirman en la actividad del docente, las acciones para realizar en la transmisión de los conocimientos, los cuales están controlados por el seguimiento a las guías de aprendizaje y su ejecución a través de las actividades de los estudiantes y las cuales presentan un conjunto de unidades, cada una de ellas para ser desarrolladas por ellos en un plazo determinado.

Los modelos de presentación de las guías de aprendizaje y los contenidos temáticos en la plataforma virtual, muestran la propuesta empresarial de hacer eficiente el proceso de apropiación del conocimiento mostrando la mejor manera de lograr que este sea apropiado por el estudiante. Es decir, que pueda aprenderlo de manera rápida y sencilla, sin mayor esfuerzo analítico y crítico.

Por lo tanto, es un conocimiento teórico organizado que sigue un curso de desarrollo, no objetable, más bien, adaptable al compromiso del estudiante en su aprendizaje autónomo y que delimita su capacidad crítica en el sentido de brindar un camino por seguir, con un control evaluable durante todo el proceso de ejecución de la guía.

En la virtualidad, esta condición se hace evidente en la medida que el estudiante debe asumir el compromiso de estar presente de manera sincrónica y asincrónica, solo en ciertos momentos accede a la plataforma virtual Moodle, que ejerce el mismo proceso de controlar, hacer seguimiento y evaluar avances en el aprendizaje. Al ser dado el conocimiento como parte de un énfasis en la formación mediante

la práctica, surge otro referente que debe ser considerado, la administración de contenidos a través de la cual se entrega la información pertinente para que sea utilizada inmediatamente.

Esta apreciación eficientista reduce los procesos de apropiación a una dinámica en donde el docente facilita el saber para que se apropie, pero no cuenta del todo con los conocimientos previos del estudiante (mirada constructivista del mismo) como punto de partida para poder problematizar lo dado y promover el pensamiento crítico a partir de la disposición para identificar y aprender a problematizar la realidad.

Este empaquetamiento, en concordancia con lo expuesto por Gadotti (2008), surge como concepto a partir de los datos analizados y se interpreta como un esquema conceptual que el estudiante debe apropiarse, siendo este conocimiento lo que el estudiante debe aprender y posteriormente enseñar. Con lo cual, la posibilidad de poder desempaquetar el conocimiento viene dada con la información que se encuentra en paralelo en Internet y que debe ser consultada continuamente por el estudiante.

La información en el ciberespacio se convierte en un marasmo de información que bien puede interpretarse como sobreinformación o exceso de la misma, en otras palabras, el proceso de encontrar información depende de la cantidad de esta que pueda encontrarse en Internet. Ante esta situación, emerge el concepto de linealidad en el desarrollo de la guía de aprendizaje, en la cual las fuentes de información brindadas permiten al estudiante encontrar la información confiable, veraz y de buen nivel crítico para su proceso de aprendizaje.

Con los contenidos temáticos, información ya dada para el aprendizaje y el conocimiento empaquetado, se refirma la instruccionalidad, identificando allí la circunstancia causal de enfocar el aprendizaje por medio de acciones predefinidas, en donde la formación del docente como futuro formador se reduce a su capacidad para identificar información y apropiarla sin llegar a construirla.

Algunas opciones se hacen presentes cuando en la práctica el estudiante se motiva a consultar por cuenta propia ciertos conocimientos e informaciones que comparte en su lugar de práctica y que posteriormente comunicará en los foros virtuales como medios comunicacionales para conocer en grupo y reafirmar una labor colaborativa de su capacidad reflexiva, interpretativa y problematizante de la realidad inmediata. Con estos referentes se puede establecer la condición y el sentido que adquiere la subcategoría práctica pedagógica en la modalidad a distancia y virtual, en cuanto se recrea en espacios, contextos y ambientes diversos que se amoldan a las condiciones tecnológicas, culturales y sociales propias de la comunidad académica,

y que conduce a una forma particular de darse las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes.

Esta condición estaría principalmente caracterizada por la intermitencia de los contactos, lo cual determina encuentros ocasionales, consensuados en el tiempo y espacio, sujetos a la secuencia o desarrollo de un diseño instruccional delimitado por una guía de aprendizaje, es decir, modelados por una práctica sujeta a lineamientos para la formación especial de licenciados y centrados en la experiencia que ocasiona la apropiación de conocimientos como algo ya dado y, por lo tanto, no sujeto a variaciones dentro del marco del conocimiento empaquetado.

4.4.10 Formación ética y moral del licenciado en Educación Básica a través de las prácticas pedagógicas

Los datos interpretados permitieron dar sentido al concepto formación ética y moral del licenciado, el cual se concibe como una categoría transversal. La presente categoría emerge a partir de las experiencias de los docentes, en sus prácticas pedagógicas y de formación. Como lo menciona uno de los docentes (L.M.R.): “Lo que le proporciona el programa es su formación también como ser, no solamente en el hacer sino acompaña todo el desarrollo personal y del desarrollo integral”. Esta formación hace parte de toda una práctica formativa, es decir, se comprende como un ideal que incide en el quehacer docente.

Estos docentes participantes argumentan la formación del licenciado como una experiencia vocacional que involucra la preparación del docente para la vida y para el mundo educativo contemporáneo, idea que recuerda lo planteado por Jaeger (2007) cuando habla de los ideales éticos y morales de la formación cultural y humana de la antigua Grecia. Asimismo, esta condición de ser docente implica el desarrollo de la identidad competente profesional y el dominio no solo conceptual, sino práctico de un conocimiento aplicado o que ha de ser enseñado.

Con lo anterior, las acciones y tareas con fines formativos en lo humano, afectivo y cognitivo contemplan las habilidades prácticas para desarrollarse en el contexto educativo. Por lo tanto, el ser maestro o docente implica un actuar ético educativo y un desempeño competente que remite a la condición moral del deber ser y su desempeño autónomo para ejercer su voluntad conforme los ideales éticos y morales. Estos mismos se plasman como imperativos para formar seres humanos, por cuanto están plasmados en unos lineamientos, que presuponen un actuar como parte de la condición misma del docente en su formación humana.

El concepto formación ética y moral del licenciado deriva de la categoría central formación pedagógica híbrida, por cuanto integra una práctica con sentido humano

que busca incidir y profundizar en la condición humana del estudiante y no ser simplemente un acto transmisivo de unas prácticas basadas en la teoría.

Esta misma categoría de formación ética y moral, por su condición transversal no es ajena ni distante de las demás categorías expuestas ni de los conceptos que las caracterizan. En cada una de estas categorías se evidencia una condición subyacente de formar bajo unos principios educativos humanos, que remite a la ética del deber y a los principios de la autonomía y libertad asociados a las leyes universales, que de acuerdo con Kant (2004) aludirían a los principios de dignidad, humanidad, cumplimiento del deber como una acción que identifica y corresponde con el actuar libre de manera autónoma.

Por lo anterior, esta categoría de la formación ética y moral emerge en consecuencia con los ideales de formación del docente licenciado en Educación Básica, que están descritos en los documentos de acreditación del programa educativo. Sin embargo, aunque los docentes expresan la necesidad de formar bajo estos principios, en la realidad y en la práctica de formación cotidiana se observa que no son del todo alcanzables, ya que en esta misma se observa una visión pragmática que solo hace parte de un discurso orientado a fines.

A partir de lo anterior, existe un anhelo propio de los docentes por alcanzar la integralidad en la formación del sentido de lo humano y para lo humano. Esta idea acierta con los ideales de la modernidad educativa planteados por Nussbaum (2001). De esta forma, se identifican varios conceptos para tener en cuenta, entre estos: la enseñanza como vocación en la práctica docente, las acciones y tareas con fines formativos en lo humano, afectivo y cognitivo, y el actuar ético del maestro.

Los docentes expresan que la enseñanza como vocación implica formar desde la misma esencia de la práctica, en la cotidianidad o diario vivir del docente. Es decir, de la experiencia que se genera al aprender a través de la educación a distancia y que comprende la presencialidad y la virtualidad, y la práctica que se traslada al diario vivir en el aula de clase, en donde el estudiante practicante desarrolla su labor. Este desplazamiento, como lo mencionaría Hine (2004) desde la condición etnográfica virtual, se hace presente de forma discontinua en todas las circunstancias en que el estudiante se desempeña como practicante, y en todas las situaciones frente a las cuales debe tomar una decisión.

Al variar estas circunstancias y situaciones, las relaciones que se establecen entre docentes en las prácticas de formación demuestran que existe una contradicción entre los ideales formativos que se desean alcanzar y la formación para el mundo educativo actual (pragmatismo e instruccionalidad). Mediante esta contradicción, que hace parte de las prácticas de formación, se desarrolla la identidad profesional

(idoneidad y calidad) y la formación de seres humanos idóneos, no solo en el dominio del conocimiento, sino en su capacidad para gestionar, transformar o liderar procesos sociales y comunitarios, o simplemente reproducir saberes ya dados.

Estos saberes ya dados son, de acuerdo con los docentes, la base formativa en el dominio conceptual que debe responder a un deber ser en el ejercicio profesional, y que incide en su condición moral por cuanto obedece a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en respuesta a las propuestas educativas brindadas por sistemas dominantes que se han legitimado como entes económicos y educativos de relevancia internacional como es el caso de la Organización Cooperante para el Desarrollo Económico (OCDE).

Esta condición hegemónica, recordando a Fainholc (2015), influye en los sentidos que los docentes asignan a su práctica formativa, y se mantiene en tensión, al mostrar el anhelo por la formación conforme a unos ideales vocacionales del docente y las acciones pragmáticas e instruccionales que debe ejecutar según los lineamientos establecidos.

Estas acciones se asumen desde el quehacer pedagógico, desde el dominio del conocimiento para enseñar, transmitir, cumplir según un programa académico o plan de estudios. Siendo así, el docente intenta integrar, pero ante las circunstancias impuestas y el atrapamiento ya descrito, fragmenta su práctica entre lo ideal y lo pragmático, confluyendo en una formación técnica.

Esto se evidencia en la reflexión del docente cuando expresa la necesidad de propender a un licenciado en Educación Básica que tenga plena conciencia de su realidad, de sus problemas y de las condiciones del contexto al cual se enfrentará. No obstante, reconociendo allí la necesidad de educar bajo la condición del conocimiento apropiado, aplicado en la realidad, evidenciado, instruccional e idóneo.

Estos aspectos se integran con los procesos formativos previamente analizados en las categorías de prácticas pedagógicas centradas en los lineamientos institucionales y las estrategias de enseñanza, como parte de esa práctica instruccional que ordena y sistematiza un proceso bajo una lógica ya descrita, dada por el sistema de orden económico y mundial.

En esta práctica de formación es evidente la formación ética y moral como un proceso de interacción que se orienta hacia un fin para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de un profesional idóneo, que en palabras de Quintar (2006, p. 65), domina un cúmulo de saberes almacenados, de orden universal, lo cual supone una apropiación de la cultura en la cual se desempeñará como docente.

De acuerdo con los docentes, la categoría formación ética y moral del licenciado reconoce el concepto idóneo como un profesional competente, capaz de ejercer una labor con sentido humano, presupone comprender el quehacer pedagógico como una interiorización de experiencias que deben redundar en su desempeño posterior, a través de acciones y tareas con fines humanos incluyentes, emocionales, afectivos y habilidades cognitivas para potenciar saberes.

Es decir, se reconoce la idoneidad como el desempeño de una labor profesional, comprendiendo allí la madurez en la expresión de emociones y sentimientos, relaciones amables con las personas que hacen parte de su proceso formativo y procesos mentales que le permiten apropiarse, memorizar, corroborar con la realidad, desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, que operan en una racionalidad praxiológica.

Lo anteriormente expresado se sustrae a los valores y códigos éticos que se interpretan como parte de las normas, reglas, lineamientos y principios morales del desempeño del docente, que de acuerdo con lo planteado por la pedagogía industrial (Quintar, 2006), refuerza los fines de la racionalidad instrumental y la racionalidad técnica. Estos aspectos traen consigo un lineamiento moral que obedece al lineamiento ideológico, reconociendo nuevamente la ética del deber (Rawls, 2001).

Los lineamientos morales e ideológicos se articulan y entrelazan entre sí, no se excluyen mutuamente, y la tendencia pedagógica muestra que se orientan hacia la normatividad, parametrización y pragmatismo del quehacer pedagógico como esquema ya dado, no cuestionable ni resignificable, o por el contrario, capaz de romper con lo establecido, pero manteniendo los ejes propios de la cultura económica y capitalista que se organiza en lo homogeneizante.

Existe una ley que homogeneiza las actuaciones, unos sujetos a los cuales se les aplica, una manera de proceder conforme la misma. Es a partir de esta concepción de la formación que se confronta el hacer basado en la teoría y la práctica reglada, con su trayectoria en el ejercicio como docente practicante.

De acuerdo con los datos interpretados, se encuentra una serie de valores y desempeños demostrables, o capacidades evidenciadas, en el ejercicio posterior como docentes, estas son, entre otras, la responsabilidad, la paciencia, la flexibilidad, la creatividad, el compromiso con la labor y la innovación. Estas competencias y valores, comprendidas como habilidades de desempeño, son parte de los códigos y valores predefinidos por las acciones e interacciones que se construyen entre docente y estudiantes, y que obedecen a una regulación del control simbólico ejercido por un sistema educativo que prefigura el perfil docente como un modelo

que reproduce acertadamente los fines de la sociedad actual. Esto acierta, en parte, con los planteamientos de González (2006), especialmente en la formación axiológica del tutor o docente.

En esta misma, las prácticas de formación visibles cobran relevancia (Bernstein, 2001). Según lo descrito por los docentes, educar con base en los lineamientos, normas y principios de formación de licenciados exige reconocer los valores y referentes morales que son fundamentales para su condición como futuro profesional.

Corresponde, por lo tanto, comprender en las tendencias pedagógicas los fines formativos que se caracterizan por una trayectoria pensada en la instrumentación de los valores con arreglo a fines, siendo evidenciables en los desempeños, en los informes de las prácticas pedagógicas y en los reconocimientos otorgados por las instituciones en donde se hace la práctica.

Es una instrumentación que se puede elevar al rango de la reflexión, la argumentación, la persistencia como actitud, la capacidad para adaptar los conceptos morales y éticos a la práctica instruccional que organiza la actividad, genera espacios de discusión bajo parámetros predefinidos y evalúa continuamente como una acción dada para corroborar lo aprendido. Reúne, por tanto, prácticas asociadas al conductismo, la tecnología educativa, el cognitivismo y el constructivismo basado en el aprendizaje significativo.

En síntesis, el sentido de la formación se interpreta como una trayectoria enfocada siempre hacia el desempeño práctico en la realidad educativa, con fuerte incidencia en la condición interior moral y cognitiva del estudiante, tanto en lo afectivo como en lo cognitivo, pero sujeta a factores externos que predefinen la formación basada en una racionalidad instrumental.

Implica la capacidad de desarrollarse para saber desempeñarse en el mundo actual, como lo mencionan los docentes cuando exponen los principios de convivencia de la Unesco en las guías de aprendizaje. De esta forma, la interpretación tiende a demostrar que la realidad del estudiante se consolida cuando es capaz de ser un humano en desempeño, al desarrollar habilidades afectivas y cognitivas, junto con la comprensión de la problemática real educativa y su relación con las habilidades sociales, morales, éticas y cognitivas del estudiante enmarcadas en un mundo educativo ya establecido.

El referente ético y moral demuestra que esta relación por la cual los docentes desarrollan su práctica está rodeada de múltiples combinaciones. Esta no se integra, por cuanto existe en la condición histórica del docente una premisa racional que lo determina y que configura su vocación, formar para unas condiciones ya

establecidas por el sistema. No obstante, es evidente que existe la pregunta sobre el cómo se forma y cómo se evidencia esto en las relaciones que hay entre las prácticas pedagógicas manifestadas en la presencialidad y la virtualidad.

Prácticas que se evidencian en la presencia e intervención del docente para apoyarse en el instrumento o dispositivo didáctico (guía de aprendizaje, ambientes virtuales, contenidos temáticos virtuales, medios de evaluación, libros electrónicos, otras fuentes de referencia y consulta) y, se sustrae a una serie de acciones precisas que mecanizan la comprensión del mundo educativo en el cual se está inmerso.

No obstante, el ceder ante lo establecido (lineamientos, normas, acuerdos, resoluciones, etc.) se convierte en un atrapamiento, que no posibilita tales construcciones de sentido por la misma tensión que existe entre las prácticas pedagógicas instruccionales e instrumentales y la necesidad de fortalecer los sentidos de la interioridad del estudiante y docente, su propia historia como agentes que ocupan un lugar entre las clases culturales o clases sociales de un sistema, frente a las cuales deben asumir un rol que en muchas ocasiones tiende a mantener un fin regulador, controlador y evaluador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Más aun, en la educación a distancia y virtual, la cual presupone el uso de diversos instrumentos para potenciar las relaciones e interacciones entre los docentes y estudiantes, se debate continuamente si la formación reside en los conocimientos o no solamente en estos, sino en desarrollar lo humano en el estudiante. Aspectos que se procura potenciar en los encuentros presenciales, en tensión continua con los espacios virtuales que imponen modos de subordinación social frente a objetos ya dados por la sociedad, la técnica y la cultura foránea.

Hasta este momento del desarrollo investigativo, se hizo una aproximación a la discusión final, la categoría central y las características o categorías y conceptos que configuran las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación y su comprensión a través de la formación pedagógica híbrida, sustentada en una serie de condiciones que se determinan con los modelos pedagógicos híbridos en lo concerniente a las bases pedagógicas, las estrategias de enseñanza y las prácticas pedagógicas normativas.

Atendiendo a los hallazgos y los autores y teorías revisadas previamente, se interpretaron los aportes ya dados y se identificaron otros que enriquecen el conocimiento en este campo teórico. De esta forma, la realidad y experiencias compartidas por los docentes están conformadas por un sistema complejo de relaciones que, desde la perspectiva educativa, se insertan en la educación a distancia y virtual con un referente importante. Las interpretaciones que se construyeron,

conforme a una formación que no es pura, desde las prácticas aplicadas y las experiencias de enseñanza y aprendizaje inmersas allí.

La intención y sentido que se asigna al uso o aplicación de un modelo pedagógico, tal como lo mencionan los docentes, se enfoca en las condiciones prácticas de la estrategia pedagógica que aplican a su quehacer, y con base en esto, la complejidad para poder definir una corriente pedagógica y tendencia pedagógica, radica en las acciones y decisiones que debe tomar el docente.

El rol como educador en la educación a distancia y virtual, le exige por condiciones externas a su experiencia y trayectoria, asumir un quehacer pedagógico centrado en la tarea inspiradora de la formación docente como vocación, combinada con una serie de estrategias pedagógicas que pueden ser de orden cognitivo, constructivista, crítico o conductual, pero con una incidencia de la didáctica general basada en el diseño instruccional o el dispositivo pedagógico y, por ende, del desarrollo de capacidades y habilidades que den cuenta de los conocimientos adquiridos y los desempeños demostrables. Siendo esto una condición real, se da paso a las conclusiones del presente trabajo y a los aportes, limitaciones y líneas abiertas.