

Serie Digital

INCENTIVA **10**
AESTRAS

Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia



Gloria Liliana Moreno Vizcaíno

Docente

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Serie Digital



Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Formación inicial de docentes en metodología
a distancia en Colombia**
Programa Incentiva 2021

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autora

Gloria Liliana Moreno Vizcaino

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General **© IDEP**
Subdirectora Académica Cecilia Rincón Verdugo
Asesor de Dirección General Inírida Morales Villegas
José Cabrera Paz

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-628-7535-41-1
Primera Edición Año 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis
Número Telefónico PBX IDEP: (601) 2630603 - Tel. Radicación: (314)4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2022

A mi madre y a mi hermano.

Mi amor; admiración; y, agradecimientos por siempre...

Este documento es producto de la adecuación editorial del Trabajo de posgrado Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia para optar por el título de Doctora en Educación.

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, 2016.

Contenido

Presentación	9
Prólogo	12
Consideraciones Teóricas	18
Estado de la cuestión	19
Estado actual del conocimiento del problema en el mundo	19
Estado actual del conocimiento del problema en Colombia	21
Marco Teórico	25
Sobre el enfoque sociohistórico	26
Sobre la formación inicial de docentes	31
Sobre la educación a distancia	34
Sobre la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia: marco normativo	38
Sobre el dispositivo pedagógico	44
Opción Metodológica	48
Descripción	51
Selección de los casos	53
Los participantes	54

Procedimiento para la recolección de datos	55
La exploración	55
La entrada al campo	56
Roles como investigadora	57
Asuntos éticos para la recolección de datos	57
La recolección de datos	58
El análisis e interpretación de la información	62
La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia, Resultados	65
Resultados del cruce de casos: Hallazgos	66
Situando la zona de desarrollo proximal	66
Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores	75
Interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos	87
Los instrumentos mediadores y calidad del aprendizaje: procesos de internalización	97
Conclusiones y recomendaciones	122
Sobre las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia en los últimos quince años de transición de siglo: retomando la primera pregunta de investigación	123
Rupturas en las tutorías	123
Rupturas en el material didáctico	125
Rupturas en la evaluación del aprendizaje	127
Rupturas en las interacciones comunicativas	129

La manera como los hallazgos me llevaron a caracterizar el dispositivo pedagógico para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia: retomando la segunda pregunta de investigación	130
Implicaciones	142
Lista de Figuras	145
Lista de Tablas	146
Bibliografía	147

Presentación

La apropiación social del conocimiento de las maestras y maestros de Bogotá

Desde hace décadas, en Colombia y América Latina se ha planteado la necesidad de hacer de la ciencia y el conocimiento un bien colectivo que permita dar solución a los problemas estructurales que históricamente hemos padecido, como la desigualdad, la pobreza, la ausencia de infraestructura y tecnología, la concentración de recursos, la violencia, el daño ambiental, las barreras para acceder a la educación, y, en general, las garantías para obtener los mínimos de justicia para cada habitante de nuestro territorio.

No obstante, durante mucho tiempo nos han hecho creer que el conocimiento es un privilegio e incluso una mercancía al que solo unos pocos tienen acceso, y que su ejercicio y divulgación es permitido, siempre y cuando no subvierta los poderes hegemónicos políticos, económicos y culturales que sustentan el orden social. De igual modo, crecimos con el discurso que solamente las sociedades del conocimiento se construyen a imagen y semejanza de los países del norte global, por cuanto, los saberes ancestrales, la interculturalidad o las denominadas epistemologías emergentes y del sur se consideraron carentes de validez. En los últimos años ha surgido como principio ético concebir el conocimiento como una construcción social compartida, un patrimonio conjunto que permita a los ciudadanos comprender la realidad y hacer parte activa y deliberante de su transformación. Ya no se trata de que los avances científicos, tecnológicos y sociales se queden en la erudición o estén al servicio de una élite reducida, sino que sus beneficios se extiendan al común de la sociedad y sirvan como herramientas para reducir brechas y acabar con las injusticias.

Actualmente, Colombia se encuentra en un proceso de transición que nos reta a pensarnos en un futuro más allá de las lógicas de la guerra, y que nos ha obligado a revisar nuestros profundos arraigos clasistas, racistas, patriarcales, depredadores del medio ambiente y de violencia hacia la nueva generación. En este punto, quizás como nunca en nuestra historia, la educación y la ciencia juegan un papel esencial, no solo como herramientas por excelencia para la transformación, sino como fuentes de inspiración, pues existe un amplio consenso en que el punto de partida para avizorar un país diferente se halla en la triada ciencia, educación y sociedad.

Es aquí, donde la función cultural de las maestras y maestros en Colombia adquiere aún más relevancia, pues es a través de la profesión docente que como sociedad podremos acceder efectivamente a la apropiación social del conocimiento. Un concepto que va más allá de la reproducción o la sola divulgación; se trata de hacer que la ciudadanía se empodere de los avances científicos, tecnológicos y sociales y los utilice para mejorar el bienestar común.

Así entonces, las maestras y maestros son por definición los mediadores entre la sociedad y la ciencia, quienes a través de su práctica la llevan a convertirse en un objeto de la enseñanza, algo que desde los años 80 del siglo XX hemos denominado en el argot pedagógico como la transposición didáctica, que no es otra cosa que llevar el conocimiento al aula para que este sea apropiado socialmente y tenga una verdadera utilidad para la vida de los estudiantes, sus familias y comunidades.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, nos hemos propuesto compartir con la ciudadanía de Bogotá y del país, las experiencias de maestros y maestras de Bogotá quienes en su proceso de formación avanzada de maestría y doctorado, han obtenido distinción meritoria o laureada en sus tesis de grado. En esta iniciativa denominada “Serie Incentiva Digital Maestros y Maestras 10” se recogen en su segunda edición para el 2022, los 12 mejores trabajos académicos de alto nivel de igual número de maestros y maestras. Con esto, se busca hacer un aporte a la apropiación social del conocimiento que tiene su origen en las prácticas innovadoras de aula y en los procesos investigativos e intelectuales de los docentes del Distrito.

Así entonces, en estos trabajos se exploran diferentes temas y se apunta a dar solución a variadas problemáticas o retos pedagógicos: como la formación en prácticas culturales para la preservación del recurso hídrico, el desarrollo de habilidades y competencias TIC en los docentes, el fortalecimiento del pensamiento científico en estudiantes de primaria, la gestión educativa y la implementación de los sistemas de gestión de calidad en los colegios distritales, el género y la interseccionalidad retomando las experiencias educativas de mujeres afrodescendientes, la influencia de los factores familiares en el desempeño y logro académico, el estudio de la ética en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva deontológica, el uso de las tareas digitales como recurso didáctico para favorecer la argumentación, estrategias pedagógicas y curriculares para la inclusión de niños con diversidad funcional visual, la pertinencia de la formación docente con metodologías a distancia, la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo corporal y las modificaciones corporales en adolescentes y jóvenes; así como la pedagogía del cuidado y el auto cuidado partiendo de las historias de vida de niños y niñas y el análisis de sus contextos territoriales y familiares desde una postura ética radical.

En ese sentido, después de una adecuación editorial para convertir estos trabajos investigativos en libros académicos digitales; nos enorgullece presentar la segunda edición de la “Serie Digital Incentiva Maestras y Maestros 10”, una apuesta del IDEP para valorar la profesión docente y como un reconocimiento a su papel fundamental en la apropiación social del conocimiento.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor dirección General IDEP
Docente SED Bogotá

Prólogo

La formación docente consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a enseñar, su concreción debe disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, y de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en las que deba actuar. La formación inicial docente es solo el paso inicial de la carrera de toda una vida, en su mejor forma, contribuye especialmente al conocimiento de los contenidos que son necesarios para enseñar en el sistema escolar y al desarrollo de estrategias eficaces (Ávalos, 2004). Para realizar la formación de docentes de manera adecuada se debe incluir cuatro componentes fundamentales: la formación pedagógica; la formación disciplinar; el conocimiento didáctico del contenido a enseñar; y, el conocimiento del contexto (Vaillant, 2004).

De otra parte, la formación de futuros docentes requiere considerar el aprendizaje como un fenómeno que ocurre en la corporeidad, en el lenguaje y en las emociones, se necesita que los docentes formadores de docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, tal y como lo postula el constructivismo desde el punto de vista de facilitarles el aprendizaje mediante el acceso a conversaciones especializadas, mejores prácticas de aula, y llevándolos a moverse en diferentes niveles de competencia (Rojas, 2004.). Con esta perspectiva, los requerimientos nuevos y emergentes de la formación inicial de docente cobran un nuevo sentido, especialmente en la metodología a distancia dado que este tipo de educación requiere de una disciplina más rigurosa con respecto a la educación presencial (Kim, 2009).

A pesar de las diferencias, las licenciaturas en metodología a distancia y las licenciaturas en metodología presencial aún se sigue asumiendo que a distancia significa una versión diluida de la metodología presencial, siendo este aspecto uno de los grandes problemas que deben afrontar los

programas de formación inicial docente en esta metodología. De hecho, la formación inicial docente en metodología a distancia en Colombia, a pesar de estar reglamentada, ha sido entre normatividades generales derivadas de la metodología presencial, aún falta que los diseñadores de política pública en este país reconozcan que esta metodología es la tendencia de formación del siglo XXI, razón por la cual se le debe dar la importancia que ella reviste.

Adicional a los problemas anteriormente mencionados, la formación inicial docente a distancia afronta otros problemas respecto a la metodología presencial; por un lado, los perfiles de los estudiantes que ingresan a este tipo de programas; y, por otro, el impacto que han tenido las TIC en dicha formación. El perfil de estos estudiantes es diferente al de los estudiantes que se forman en programas de licenciatura en metodología presencial, la gran mayoría son docentes en ejercicio buscando legitimar ante el sistema educativo su práctica docente con el título de Licenciado; o estudiantes graduados de normales superiores quienes ejercen ya como docentes y buscan mejorar sus condiciones laborales; o profesionales en diferentes áreas que desean ser docentes por vocación, o como otra opción laboral; y, otros para quienes esta es su única opción de formación por vivir en regiones en donde, por razones geográficas, políticas, o sociales, no pueden acceder a licenciaturas en metodología presencial. Por otro lado, el acceso a la información por vía electrónica, catalizadas por la internet, implica nuevas formas de interacción, aprendizaje, enseñanza y evaluación que deben ser implementadas de manera pertinente en la formación inicial de docentes en metodología a distancia para que responda a las exigencias del actual momento sociohistórico.

Estudiar la formación inicial docente a distancia desde el paradigma sociohistórico implica situarse en los argumentos de Vygotsky quien lo construye desde la indivisibilidad de la conciencia y la conducta humana, la cual es mediada social y culturalmente. El objetivo su paradigma se centra en analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) a partir de la internalización de prácticas sociales específicas; por tanto, su objetivo es implementar un paradigma que incluye la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico (Vygotsky, 2005)

Para Vygotsky (1998), el estudio del cambio educativo tiene un importante significado teórico y metodológico el cual presenta la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Por lo tanto, la pedagogía humana en todas sus formas es la característica que define y proporciona conceptos teóricos necesarios e instrumentos para aplicar y elaborar reflexiones en la práctica, de ahí que ha de tenerse en cuenta que este enfoque trasciende del aprendizaje dado que considera tanto al sujeto que aprende como a la realidad sociocultural en la que está inmerso. Dentro de este enfoque, el desarrollo se concibe como un proceso culturalmente organizado, en el que el aprendizaje en contextos institucionalizados desempeña un papel de primer orden, por lo que la organización cultural del desarrollo general, y particularmente el cognitivo, se refiere a la acción educativa en sentido amplio. Dicha acción se deriva del hecho que el desarrollo de los PPS depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa “una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa” (Vygotsky, 1991). Las fases enfatizan en primer lugar, que la actividad está mediada por signos; en segundo lugar, se centra en el desarrollo de sistemas psicológicos interfuncionales y en el significado de palabras como la unidad clave de análisis; y, en tercer lugar, destaca la importancia de situar a los individuos dentro de sistemas sociales específicos de interacciones. (Vygotsky, 1979).

El enfoque sociohistórico subraya el valor del proceso interactivo en el aprendizaje y plantea que el aprendizaje óptimo se produce dentro de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y la modalidad de asistencia dentro de la zona de andamiaje. La ZDP es una construcción teórica clave que coloca al sujeto dentro de la situación social concreta de es generalizable a todo tipo de aprendizajes porque provee asistencia mediante las intervenciones de otros más competentes, tiene como mediación los signos y herramientas en la comprensión del aprendizaje en tanto permite al alumno ir más allá de la situación concreta. Por consiguiente, la ZDP se constituye como un conjunto de sucesos discursivos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos en tanto los intercambios discursivos son el medio para entender la manera como los docentes ejercen una influencia en el aprendizaje eficiente de sus estudiantes (Vygotsky, 1988).

Dentro de este escenario educativo, las preguntas a resolver son: 1) ¿Cuáles han sido las rupturas en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los años 1999-2014?; y, 2) ¿Qué características adopta un dispositivo de formación de docentes a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento sociohistórico?

El objetivo general de esta investigación es comprender la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia en el periodo de 1999-2014, a partir de sus rupturas a fin de caracterizar un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de dicha formación que responda al actual momento sociohistórico. Los objetivos específicos formulados son: 1) identificar y caracterizar el proceso de acción de acción tutorial y sus rupturas; 2) identificar y caracterizar la evaluación del aprendizaje y sus rupturas; 3) identificar y caracterizar el material didáctico y sus rupturas; 4) identificar y caracterizar la manera como las TIC han impactado los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 5) identificar y caracterizar las interacciones comunicativas y sus rupturas; y 6) identificar y caracterizar los aspectos que se deben mejorar para el fortalecimiento de los programas de licenciaturas a distancia.

La mayoría de las investigaciones relacionadas con los temas principales de esta investigación tanto en el ámbito nacional como en el internacional se han orientado principalmente hacia: 1) el mejoramiento de la calidad de programas a distancia en educación superior; 2) la integración de las tecnologías para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo; 3) la búsqueda de estrategias para evitar el sentimiento de aislamiento de los profesores que trabajan en esta metodología; 4) el fortalecimiento de las instituciones y de sus programas académicos, el mejoramiento académico de los docentes; 5) la eficiencia terminal y exitosa de estudiantes de posgrado en programas virtuales; 6) la formación continua de docentes; 7) y el estudio de la historia y el estado de la EAD en diferentes países.

En la mayoría de las investigaciones hay un interés particular por estudiar la formación continua de docentes a distancia, al igual que la formación posgradual, pocas son las investigaciones que han dedicado su interés sobre la formación inicial de docentes a distancia. No obstante, en algunos estudios las mediaciones pedagógicas empiezan a cobrar gran importancia a partir del auge de los ambientes virtuales de

aprendizaje. También ha habido interés por analizar la política pública, pero en particular sobre educación virtual; así mismo ha habido amplio interés por el estudio de los aspectos históricos y epistémicos de la EAD. De otra parte, la mayoría de las investigaciones realizadas han implementado el método de investigación cualitativo, y cuantitativo-cualitativo, los enfoques teóricos utilizados son básicamente el comunicativo, educativo competencial, el analítico-cognitivo, el modelo de formación integral, el modelo crítico social, y el sociocultural.

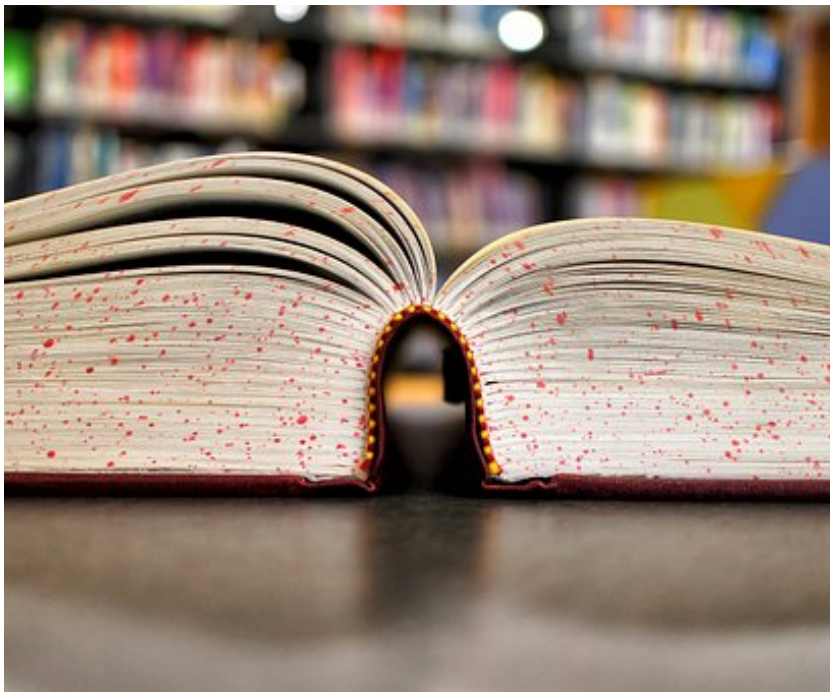
En esta perspectiva, este trabajo genera conocimiento sobre la formación inicial de docentes en Colombia particularmente en metodología a distancia, contribuye en el avance del campo de investigación sobre este tipo de formación en tanto la estudia en un periodo histórico de quince años de transición de siglo en donde ha sufrido profundas rupturas pedagógicas mayormente por el impacto de las TIC mediados por la internet. De la misma manera, avanza en este campo de investigación en razón a que contribuye con la caracterización de un dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. De manera particular, esta investigación es la primera que introduce la noción de dispositivo pedagógico en el país como una forma de apoyar el mejoramiento de las licenciaturas a distancia; por otro lado, reviste una alta pertinencia social en cuanto se inscribe en las preocupaciones por desarrollar temas y problemas de la formación inicial de docentes que hacen parte de la actual agenda educativa nacional e internacional. Adicionalmente porque entiende que la formación inicial de docentes a distancia debe dar respuesta al actual momento sociohistórico donde la influencia y acceso masivo a la internet y a las TIC la han impactado de tal forma que su organización debe responder a una metodología de enseñanza-aprendizaje verdaderamente flexible que le permitan implementar multiplicidad de recursos pedagógicos que favorezcan la construcción del conocimiento de los estudiantes de estos programas.

Dentro de los aportes más importantes de este estudio están el reconocimiento y descripción de las rupturas de las prácticas pedagógicas, del material didáctico, y de la evaluación del aprendizaje que se han implementado en este tipo de formación en el periodo que abarca el estudio; hechos que permiten hacer su revalorización, y proponer una innovación en esta metodología.

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, asume la metodología de estudio de caso múltiple, y se desarrolló en cinco fases: 1) exploración documental; 2) trabajo de campo; 3) organización y clasificación de la información; 4) análisis de la información; y, 5) escritura del informe final. El trabajo de investigación se organizó en 4 capítulos: 1) consideraciones teóricas; 2) opción metodológica; 3) resultados; y, 4) conclusiones y recomendaciones.

La autora

Consideraciones Teóricas



Este estudio abordó la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia en el periodo de 1999 -2014. He seleccionado este periodo porque, “a pesar de que las TIC han permeado la educación a distancia desde la década de los ochenta, es a finales de la década de los noventa en donde su impacto revoluciona la metodología a distancia” (Delacôte, G.1997. p.28) hecho atribuido particularmente a la influencia de la internet y a la manera como el acceso masivo a esta red digital ha afectado la educación a distancia. Asimismo, “las TIC vistas como un nuevo medio y mediación pedagógica conlleva la emergencia de nuevas

formas de interacción y relación dialógica entre los agentes educativos, el conocimiento, la cultura y el proceso de enseñanza-aprendizaje, hechos que hace necesario repensar la formación inicial de docentes bajo esta metodología” (Guitert, M. 2004, pág. 53)

Estado de la cuestión

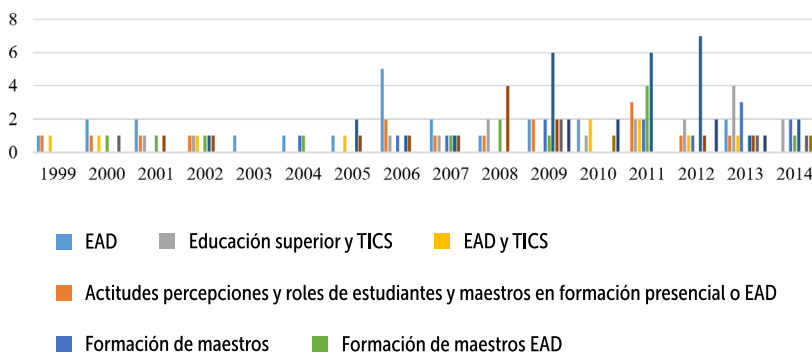
Para la revisión documental del estado de la cuestión tuve en cuenta principalmente las investigaciones, que a mi parecer fueron las más representativas. Las consultas fueron efectuadas en las bases de datos REDALYC, PROQUEST, EBSCO, ERIC, y DIALNET. La búsqueda fue establecida entre los años 1999 y 2014, prestando particular atención a cuatro grandes temas en educación a distancia: formación inicial docente; metodología a distancia; las TIC; y, dispositivos de formación a distancia

Estado actual del conocimiento del problema en el mundo

Respecto al estado actual del conocimiento en el mundo la formación de docentes en metodología a distancia el interés investigativo en formación docente en dicha metodología ha centrado su interés principalmente en el estudio de la evaluación de programas, el uso de la tecnología en la formación de profesores; propuestas curriculares; impacto de los programas; calidad; identidad docente; percepciones sobre los procesos de formación; prácticas pedagógicas; desarrollo de competencias; y políticas académicas institucionales para el mejoramiento; y la formación de docentes en metodología a distancia frente a la formación de docentes en metodología presencial. De otro lado, a pesar de que sobre formación inicial de docentes ha habido un enorme interés por estudiarla en diferentes momentos histórico, la mayoría de las investigaciones la abordado principalmente desde la metodología presencial. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el tema de la educación a distancia, cuyos intereses se han movido en los diferentes niveles de formación que abarcan desde la formación técnica hasta la formación posgradual, y abordan diferentes temas a partir de dichos intereses.

Igualmente, los intereses investigativos en educación a distancia han cambiado dependiendo del momento histórico; es decir, en determinados periodos existen temas de interés particular, tal como lo presento a continuación:

Figura 1. Temas de interés investigativo en educación a distancia 1999-2014

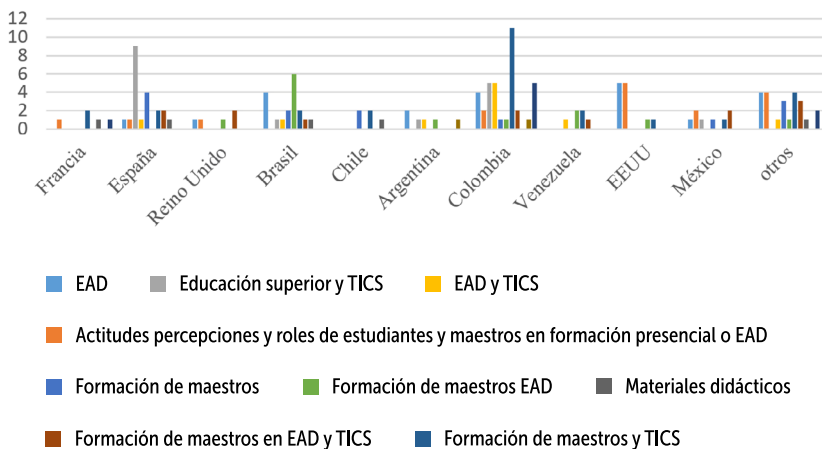


Fuente: Elaboración de la autora

Con base en la figura anterior, en el 2006 hay un crecimiento en la actividad investigativa alrededor de la EAD su concepción, calidad, historia y políticas; en el 2008 y el 2009 se presenta un incremento en la investigación sobre programas de formación de maestros a distancia apoyados con las TIC; tema de investigación que reporta un crecimiento significativo entre los años 2011 y 2012.

Adicional a los temas anteriores, quise indagar la manera como estos han sido objeto de interés en diferentes países con el propósito de conocer sus tendencias, y saber la pertinencia de mi interés de investigación. En la figura 2, agrupo los temas que han sido tendencia de acuerdo con los estudios que encontré, y que a mi parecer aportaban a mi investigación:

Figura 2. Tendencia investigativa internacional



Fuente: Elaboración de la autora

Existe un amplio número de investigaciones en metodología a distancia, sus diferencias con la educación presencial, y con la educación virtual; su historia, política pública; y, particularmente la calidad de los programas en esta metodología, entre otros

Del rastreo sobre el estado del conocimiento del problema en el mundo, establezco la siguiente tabla clasificación con base en las tendencias de los estudios en el periodo de 1999-2014:

Tabla 1. Tendencias internacionales del estado actual de la cuestión

Formación de maestros en EAD	Educación a distancia	TIC y materiales didácticos	Dispositivos de formación a distancia
<ul style="list-style-type: none"> • Calidad • Comunidades de aprendizaje • Desafíos • Desarrollo de competencias • Diseños curriculares • Evaluación de programas y currículo • Evaluación del aprendizaje • Formación de docentes y diversidad cultural • Impacto de la EAD • Identidad docente en metodología a distancia • Mejoramiento de recursos • Política educativa • Práctica pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad • Concepciones de estudiantes y docentes sobre el aprendizaje • EAD vs. educación presencial • Formación continua • Historia • Laboratorios virtuales • Política pública • Roles de estudiantes y maestros • Sentimiento de aislamiento • Virtualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido audiovisual en EAD • Formación de maestros en EAD con uso de TE y TICS • Evaluación del material • Evaluación de plataformas • Limitaciones técnicas de la materia • Modelos de formación producción de materiales • Materiales y mediación comunicativa en EAD • Mediación comunicativa • MOOCS • Tecnología, pedagogía y educación • TIC y la educación superior • Uso de las TIC y docencia • Uso de redes sociales en el aprendizaje AD • Uso de materiales en EAD vs presencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Notión • Apropiación • Evaluación • Modelos • Dispositivos híbridos

Fuente: producción propia

Habiendo identificado las tendencias internacionales en investigación presentadas anteriormente, realicé el rastreo del estado de la cuestión en Colombia teniendo también en cuenta los temas de formación inicial de docentes; educación a distancia; las TIC; y dispositivos de formación a distancia.

Estado actual del conocimiento del problema en Colombia

Para realizar el estado de la cuestión en Colombia, y con el fin de fortalecer mis intereses investigativos, tuve en cuenta los mismos criterios del numeral anterior para la búsqueda, organización, sistematización, interpretación y análisis de las investigaciones, a saber: formación inicial de maestros; metodología a distancia; estudios en TIC y la educación a distancia; y, dispositivos pedagógicos. Sin embargo, es relevante precisar que respecto al último no encontré estudios que lo abordaran en Colombia.

Respecto a la formación inicial de maestros a distancia, ha tenido interés por el manejo de las herramientas tecnológicas y sus ventajas cuando son utilizadas como estrategia pedagógica. Así mismo, ha habido interés investigativo en la formación docente en metodología a distancia virtual en diferentes regiones del país; la formación integral en el contexto de los ambientes virtuales de aprendizaje; su pedagogía, su didáctica; y, su influencia en el aprendizaje y la manera como los estudiantes que realizan prácticas pedagógicas de aula hacen uso de ellas en dichas prácticas.

De igual manera, se han estudiado los roles de estudiantes y profesores develándose el interés por estudiar la historia de la educación superior a distancia en Colombia y la manera como la mayoría de los programas en esa metodología en este país se implementan en programas de formación docentes. Dichos estudios van desde el diagnóstico de estos programas, pasando por sus contribuciones a la formación de licenciados, y abordando los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en licenciaturas a distancia. Ligado a estos intereses de investigación están los estudios que abordan la relación entre TIC y educación de manera más directa. Las tendencias investigativas nacionales las clasifiqué de la siguiente manera.

Tabla 2. Tendencias nacionales del estado actual de la cuestión

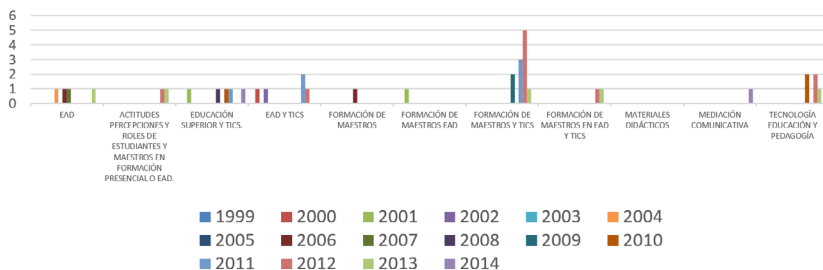
Formación de maestros en EAD	Educación a distancia	TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de maestros y las TIC • Percepciones • Política educativa • Prácticas pedagógicas • Roles • TIC y modelos de formación a distancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la EAD • Desafíos de la educación superior a distancia • Educación a distancia virtual • Historia de la EAD • Política pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colaborativo • Desarrollo de las TIC en el campo educativo y pedagógico • Didáctica y usos pedagógicos • Emergencia de las TIC en relación con la educación • Historia de las TIC en Colombia • Impacto de las TIC en los procesos formativos • Innovación

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, y de acuerdo con los estudios de las bases datos que se relacionan con los temas de interés de mi investigación, en Colombia hay un amplio interés investigativo en la formación de maestros mediados por las TIC, por la EAD y por la relación entre tecnología, educación y pedagogía. Sin embargo, hay una tendencia bastante elevada a investigar sobre la formación en metodología a distancia virtual. La grafica que presento a continuación, precisa los temas investigados según el periodo que abarcó este estudio:

Figura 3. Tendencia investigativa en Colombia 1999-2014

Investigación en Colombia



Fuente: Elaboración de la autora

Finalmente, con la elaboración de estado de la cuestión, conocí gran parte de la enorme cantidad de producción investigativa en los últimos 15 años de transición de siglo y la manera como ellos han concebido y aportado a las transformaciones de las prácticas pedagógicas, y a los procesos de enseñanza aprendizaje en metodología a distancia. Cada uno de los estudios, me ayudaron a comprender la manera como diferentes investigadores, en diferentes países y en diferentes momentos históricos han entendido la formación superior en metodología a distancia, la forma como la han problematizado y la manera como han aportado al desarrollo y mejoramiento tanto de la metodología, como de la pedagogía y las didactas para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, me dieron luces para definir enfoque investigativo y el enfoque metodológico que utilicé para mi investigación, también me ayudaron a deducir que a pesar del extenso número de estudios que analicé, tanto en Colombia como en los otros países de, no encontré ninguno en particular que articulara la formación inicial de docentes específicamente en metodología a distancia, bajo del paradigma socio-histórico, hecho que me motivó aún más a hacer una contribución en este campo de la educación.

Marco Teórico

En esta sección presento los referentes teóricos que sustentan mi investigación; por un lado, incluyo la teoría sobre enfoque sociohistórico cuyo principal representante es Lev Vygotsky, desde el cual me apoyo para indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los primeros quince años de transición de siglo, rupturas que constituyen el eje de la primera pregunta de investigación. Por otro lado, incluyo teoría sobre la formación inicial de docentes; la educación a distancia; las TIC y su relación con la educación; y el marco normativo colombiano sobre formación inicial docente a distancia; y, finalmente sobre dispositivo pedagógico; teoría en la que me apoyo para sustentar la respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre la caracterización del dispositivo pedagógico para el fortalecimiento de la calidad de programas formación inicial de docentes en metodología a distancia.

Sobre el enfoque sociohistórico

Los temas principales que constituyen este enfoque: el desarrollo genético; los procesos psicológicos superiores; la internalización; la mediación; y la zona de desarrollo proximal.

Los argumentos originales de Vygotsky para la construcción del enfoque sociohistórico tienen que ver con la indivisibilidad de la conciencia y la conducta humana, la cual es mediada social y culturalmente. En particular, critica los enfoques que mantenían un aislamiento conceptual de la mente y la conducta; insistía en que la unidad de estudios debe ser la actividad psicológica y toda su complejidad, no en aislamiento. Por tanto, el objetivo su enfoque se centra en analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. Su pretensión es implementar un paradigma que incluye la educación, como actividad humana fundamental, en una teoría del desarrollo psicológico (Vygotsky, 2005)

Para Vygotsky (1998), el estudio del cambio educativo tiene un importante significado teórico y metodológico el cual presenta la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Por consiguiente, la pedagogía humana en todas sus formas es la característica que define y proporciona conceptos teóricos necesarios e instrumentos para aplicar y elaborar reflexiones en la práctica, de ahí que deba tenerse en cuenta que este enfoque trasciende del aprendizaje dado que considera tanto al sujeto que aprende como a la realidad sociocultural en la que está inmerso. Así mismo, dentro del enfoque, el desarrollo se concibe como un proceso culturalmente organizado, en el que el aprendizaje en contextos institucionalizados desempeña un papel de primer orden, por lo que la organización cultural del desarrollo general, y particularmente el cognitivo, se refiere a la acción educativa en sentido amplio. Dicha acción se deriva del hecho que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa “una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa” (Vygotsky, 1991)

Este enfoque puede considerarse como una teoría de transmisión cultural y como una teoría del desarrollo, en tanto, la educación no

sólo implica el desarrollo potencial del sujeto sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre. Vygotsky (1979) plantea una relación dialéctica muy estrecha entre la actividad práctica externa o social mediada por instrumentos culturales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos; de ahí que aborde principalmente tres temas y tres fases en el desarrollo. Los temas tienen que ver con la confianza en el análisis genético o evolutivo; las funciones mentales superiores del sujeto se derivan de la vida social; y, la acción humana en el plano individual y en el social está mediada por herramientas y signos que son esenciales para la comprensión de los procesos psicológicos y sociales del ser humano. Las fases enfatizan en primer lugar, que la actividad está mediada por signos; en segundo lugar, se centra en el desarrollo de sistemas psicológicos interfuncionales y en el significado de palabras como la unidad clave de análisis; y, en tercer lugar, destaca la importancia de situar a los individuos dentro de sistemas sociales específicos de interacciones.

De acuerdo con Vygotsky (1979), los procesos psicológicos superiores (PPS) se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, aparecen como un proceso intrínsecamente social con legalidad propia y son irreductibles a procesos elementales cuyo desarrollo parece poder ser explicado por procesos de naturaleza biológica, o cuasi-biológica, lo cual explica que puedan ser compartidos con otras especies. Los PPS son específicamente humanos, en tanto históricos y emergen como producto de la línea de desarrollo cultural, su constitución presupone la existencia de los procesos elementales; no obstante, estos no son condición suficiente para su aparición. Los PPS regulan la acción en función de un control por parte del entorno, en su organización se valen del uso de instrumentos de mediación, dentro de las formas de mediación la mediación semiótica es la que ocupa un lugar de mayor relevancia (Vygotsky, 1979)

El enfoque sociohistórico clasifica los PPS en rudimentarios y avanzados; sitúa el lenguaje como PPS avanzado o superior en tanto es adquirido en la vida social y por la totalidad de los miembros de la especie, no solo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. La búsqueda de atributos distintivos de los PPS avanzados puede hacerse siguiendo dos vectores, uno ligado

a sus características o propiedades; y otro, a su modo de formación; es decir, “los PPS avanzados tienen dos formas según sus características; por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente, y según su formación en procesos escolarizados” (Vygotsky, 1979). Por tanto, los PPS no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son resultado de la comunicación misma.

Según Vygotsky (1991), la internalización corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente en una sociedad mediada por la cultura, que permite al sujeto reconstruir dialécticamente sus experiencias, atribuyendo a estas un significado conforme a los elementos culturales presentes en su contexto. Para él, el habla interior es hablar consigo mismo, dicho discurso tiene la función de dar soporte a los procesos psicológicos más complejos, como el pensamiento, y el planeamiento para llevar a cabo acciones, en el habla interior puede observarse cómo esta dialéctica de las relaciones entre pensamiento y objeto ocurre en el proceso de formación del pensamiento.

Esto lleva a reflexionar particularmente sobre la formación de docentes en metodología a distancia quienes inmersos en lo social no están circunscritos a aulas físicas como en la formación tradicional, construyen trayectorias y tienen experiencias personales singulares en su relación con el mundo y, principalmente, con los otros sujetos que hacen parte de manera directa indirecta con su formación.

De acuerdo con su teoría, Vygotsky sostiene que los sistemas de mediación generales a la especie y particularmente, de ciertos contextos de socialización, que han sido inventados a lo largo de la historia de la humanidad, significan para los seres humanos un tremendo aporte en su desarrollo psicológico, en tanto instrumentos de control de los propios procesos y de su desarrollo no natural. Afirma que los determinantes de la acción psíquica de los humanos son de carácter mediado y la apropiación de los instrumentos de mediación son parte del desarrollo, los medios culturales no son externos a nuestras mentes estos se desarrollan en ella creando una segunda naturaleza, en tanto no sólo poseemos herramientas mentales sino también somos poseídos por ellas. “Tal es el caso particular del habla, como medio cultural, no es externa a nuestras mentes, sino que crece dentro de ella creando una segunda naturaleza” (Vygotsky, 1998). En ese sentido, los instrumentos

de mediación no cumplen un papel auxiliar o facilitador de acción, sino que, por su inclusión en ella, se producen un cambio en su estructura misma dando lugar a una nueva acción.

Vygotsky estudia la naturaleza de los instrumentos de mediación y su papel en la constitución de los procesos superiores, encara al lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana, de ahí su asociación con el término de acción mediada. Dentro de los instrumentos mediacionales otorga un papel central a los instrumentos de naturaleza semiótica, se ocupa centralmente del habla como vía regia para el análisis de las raíces genéticas del pensamiento y la conciencia. En tanto median la interacción con el mundo, los artefactos culturales también pueden ser considerados instrumentos, el hecho de la mediación cultural modifica fundamentalmente la estructura de las funciones psicológicas humanas frente a los animales; por tanto, las funciones psicológicas culturales, humanas, son fenómenos históricos. La mediación cultural y el hecho de que el pensamiento se funde en la actividad implican la especificidad contextual de los procesos mentales. (Vygotsky, 1979).

Lo primero que se construye en el modelo sociohistórico, es el proceso mismo de la mediación, el sujeto que construye en Vygotsky es un sujeto que al principio está determinado a construir las especificaciones dadas por su alteridad y, una vez internalizadas, da rienda suelta a su construcción interior. Afirma que se construyen funciones psicológicas superiores, a partir de la internalización de las herramientas semióticas; es decir, se construye un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar al sujeto cognitivo en un mediador activo entre un mundo interno y un mundo externo.

Respecto a las interacciones sociales son consideradas por Vygotsky no sólo ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como “medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre estos medios, siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Como propiedad fundamental de estos artefactos, Vygotsky observó el hecho de que su origen social; “primero se los usa para comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales; estos llegan a mediar en nuestras interacciones con el yo; nos ayudan a pensar e internalizamos su uso” (Vygotsky, 1979, pág.184).

Vygotsky se refería a su psicología como instrumental, cultural e histórica. Los humanos modifican activamente los estímulos con los que se enfrentan, utilizándolos como instrumentos para controlar las condiciones ambientales, y regular su propia conducta. Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta “El lenguaje es la única mediación que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, desde el punto de vista mediacional” (Vygotsky. 1979, pág.89-91).

En consecuencia, el sujeto social, aun estando sólo, siempre estará en un mundo mediado por recursos socioculturales tales como objetos, organización espacial, eventos, lenguaje. El ambiente social es siempre dinámico, siendo escenario de negociaciones, inclusive aquellas del sujeto consigo mismo, en las que hay constante ruptura de sentido y significado de las cosas para la construcción de nuevos sentidos y significados; en conclusión, la comprensión de lo que Vygotsky llamó mediación permite entender la relación de los sujetos con el medio social y físico, el proceso de internalización y, consecuentemente, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que, de acuerdo con su teoría, es lo que nos diferencia de los otros animales.

El enfoque sociohistórico subraya el valor del proceso interactivo en el aprendizaje y plantea que el aprendizaje óptimo se produce dentro de lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo proximal (ZDP) y la modalidad de asistencia dentro de la zona de andamiaje. La ZDP es una construcción teórica clave que coloca al sujeto dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo (Vygotsky, 1979). El concepto de la ZDP es una extensión del enfoque sociohistórico, su principal característica es la integración de lo interno y lo externo mediante la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico, y las transformaciones de un estadio de desarrollo cognitivo en otro; para ello, toma en cuenta el establecimiento de un nivel de dificultad, o nivel próximo con ayuda de otro más experimentado y la evaluación del desempeño independiente. Por tanto, la ZDP es generalizable a todo tipo de aprendizajes porque provee asistencia mediante las intervenciones de otros más competentes, tiene como mediación los signos y herramientas en la comprensión del aprendizaje en tanto permite al alumno ir más allá de la situación concreta. Por consiguiente, la ZDP se constituye como un conjunto de sucesos discursivos que

amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos en tanto los intercambios discursivos son el medio para entender la manera como los docentes ejercen una influencia en el aprendizaje eficiente de sus estudiantes Vygotsky (1998). No obstante, ha de tenerse en cuenta que para Vygotsky no toda interacción promueve desarrollo, sólo aquella que demanda esfuerzo cognitivo.

En educación a distancia para que los alumnos alcancen su aprendizaje se debe ir más allá de los muros del aula, su conocimiento académico crece en el análisis cotidiano, en tanto la ZDP no es exclusiva de la enseñanza sino del estudiante comprometido en la actividad colaborativa dentro de ámbitos sociales específicos. El cambio dentro de una ZDP suele caracterizarse como cambio individual, su énfasis no está en el hecho de que el alumno se convierta en una persona más o menos habilidosa sino en ver si la interacción y el ambiente en que dicha interacción se fortalecen como capacidad individual para que el alumno sólo logre realizar como agente activo y constructor de su desarrollo. Vygotsky enfatiza en “la participación del contexto sociohistórico en el proceso de desarrollo y aprendizaje del sujeto, pues la interacción entre los diferentes miembros de la cultura favorece la creación de la ZDP”. (Vygotsky, 1979, pág.88)

Teniendo como sustento teórico el enfoque sociohistórico de Vygotsky para el análisis de las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia, profundizo sobre la teoría en dicha formación a fin de precisar la manera como la entiendo en esta investigación.

Sobre la formación inicial de docentes

Esta sección la organizo en dos partes; la primera aborda el tema de la formación inicial de docentes como práctica comunicativa; y, la segunda, desarrolla el tema de la relación dialógica en la formación inicial de docentes a distancia.

De acuerdo con Ferry (1997), la formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar capacidades de razonamiento y riqueza de imágenes que uno tiene del mundo; es también descubrir sus propias capacidades y sus recursos. La formación docente consiste en convertir

estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a enseñar. La concreción de dicha formación debe disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, y de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en las que deba actuar. Siguiendo a Ávalos (2004), la formación inicial docente es sólo el paso inicial de la carrera de toda una vida, en su mejor forma, contribuye especialmente al conocimiento de los contenidos que son necesarios para enseñar en el sistema escolar y al desarrollo de estrategias eficaces; Vaillant (2004) afirma, que para realizar la formación de formadores de manera adecuada esta debe incluir cuatro componentes fundamentales: la formación pedagógica, la formación disciplinar, el conocimiento didáctico del contenido a enseñar y el conocimiento del contexto.

Por otra parte y siguiendo a Rojas (2004) se puede afirmar que la formación de futuros docentes requiere considerar el aprendizaje como un fenómeno que ocurre en la corporeidad, en el lenguaje y en las emociones, se necesita que los docentes formadores de docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, “tal y como lo postula el constructivismo desde el punto de vista de facilitarles el aprendizaje mediante el acceso a conversaciones especializadas, mejores prácticas de aula, y llevándolos a moverse en diferentes niveles de competencia” (Rojas, 2004, pág.86).

Con esta perspectiva, los requerimientos nuevos y emergentes de la formación inicial de docente cobran un nuevo sentido, especialmente en la metodología a distancia donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje.

Abordar el tema de la formación implica abordar el tema de la comunicación, en tanto todo acto educativo es un acto comunicativo. “La comunicación es el encuentro hecho condición de la relación significativa entre el locutor y el interlocutor en un acto discursivo” (Ramírez, 2007.pág. 61); es decir, cómo una actuación de un sujeto que se relaciona con un interlocutor cuya relación se da entre personas con diferentes experiencias, que pertenecen a diferentes grupos sociales, con diferentes personalidades e intereses específicos en cada interacción comunicativa. Respecto a la interacción, Vygotsky (1998) afirma que esta es considerada como una herramienta psicológica social, en el sentido de que es el producto de la evolución sociocultural

cuya función principal primaria es la comunicación de contacto social, de interacción plena, de influencia sobre los individuos del entorno. Las interacciones comunicativas en escenarios institucionalizados se generan principalmente a través de las intencionalidades del discurso pedagógico.

De acuerdo con Cárdenas (2011), el discurso es el lugar de la enunciación donde intervienen sujetos en circunstancias específicas que producen e interpretan el sentido, pero es desde el lenguaje que el sujeto se ubica en un contexto asumiendo una posición, actitud, o un punto de vista desde el cual construye su objeto de enseñanza y se acerca a él. Por tanto, el discurso concebido como organización dialógica del sentido a través de enunciados, no puede reducirse a la comunicación porque en él convergen diferentes posibilidades significativas y expresivas del lenguaje. Entendida entonces la comunicación como un encuentro hecho condición de la relación significativa entre el locutor y el interlocutor en un acto discursivo, se hace necesario precisar que las prácticas pedagógicas y los mecanismos de comunicación implementados en los formación inicial de docentes en la metodología a distancia son diferentes a los implementados en la metodología presencial por cuanto, la gran mayoría veces, estos no tienen lugar en aulas de clase físicas y predominan las interacciones comunicativas asincrónicas. No obstante, a pesar de lo anterior, en las prácticas pedagógicas y comunicativas en metodología a distancia también se generan intercambios socioculturales que involucran comportamientos valorativos directamente relacionados con las influencias sociales y culturales de los participantes del proceso educativo.

Vygotsky (1998) concibe el desarrollo personal como un proceso de formación en el cual la educación se convierte en un factor esencial, se destaca con una fuerza extraordinaria el papel de las condiciones socioculturales en las que el individuo vive, y de las cuales se apropia mediante su actividad y en el proceso de comunicación e interrelación con los demás y con los portadores de la cultura como educadores, padres, etc.; en pocas palabras, el sujeto se constituye en la interacción y ese escenario desarrolla las funciones superiores. Según su teoría, el proceso de mediatización juega un rol central, en tanto esta ha permitido que las funciones psíquicas cambien en distintos periodos de la historia de la sociedad, afirma que se mediatizan también por la utilización de instrumentos especiales surgidos sobre la base del trabajo

constituyéndose como fenómenos de la cultura humana: el habla, los signos matemáticos, los recursos mnemotécnicos.

Su enfoque se ve enriquecido por una perspectiva dialógica que permite desarrollar los instrumentos de análisis adecuados para el estudio de la comunicación en marcos socioculturales, dicha perspectiva permite estudiar los procesos de formación en metodología a distancia en cuanto esta metodología es eminentemente dialógica, caracterizada dentro de un escenario institucional, donde mediada por el lenguaje, confluyen distintas formas de comunicación y de aprendizaje mediadas por el lenguaje.

Complementando la noción del lenguaje hablado, Vygotsky (1988) aborda el lenguaje escrito. Para él, el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Afirma que su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción en tanto este requiere trabajo consciente, su relación con el lenguaje interiorizado es distinta a la del lenguaje oral porque el lenguaje oral precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia, de ahí que el acto de escribir implique una interpretación del habla interiorizada.

Por otro lado, Bajtín (1982) afirma el proceso de comprensión lectora es un proceso dialógico en el que el lector parafrasea el texto leído, lo replica o lo comenta, evalúa su contenido o empatiza con lo que allí se dice. Sostiene que la comprensión es en todo momento de naturaleza dialógica; así, el proceso implica necesariamente el encuentro de dos palabras o enunciados, aquello que está en el material leído y la respuesta del lector.

Además de mi interés por analizar referentes teóricos sobre la formación inicial de docentes, considero importante contextualizar la metodología a distancia a partir de sus concepciones, atributos y características.

Sobre la educación a distancia

La EAD ha tenido varias definiciones que la ubican en diferentes tendencias: a) “estrategia educativa basada en el uso de sistemas multimedios bidireccionales y tecnologías aplicadas a la educación para

conseguir acciones formativas flexibles e independiente del tiempo y espacio” (Castellanos, 2004); b) “*modalidad de estudio* que democratiza el acceso a la educación superior al no tener restricciones geográficas, de edad, étnicas o culturales, sociales, económicas o personales” (Dámaso, 2008); c) “*oportunidad para la formación permanente*, la promoción cultural y el enriquecimiento personal, en la cual el sujeto aprende a aprender autónomamente” (García, 2008); d) “*modalidad educativa* que permite, a través de distintos medios y estrategias, establecer una particular forma de relación entre docentes y estudiantes, para a superar problemas de tiempo y distancia” (Mena, 2004); e) “*modalidad educativa mediación pedagógica* que busca abrir camino a nuevas relaciones del estudiante con los materiales, el contexto, sus compañeros, docentes, consigo mismo y con el futuro” (Gutiérrez y Prieto, 2003); f) “*proceso de enseñanza-aprendizaje* en el cual profesor y estudiante están separados geográficamente, tiene diversas formas de estudio y estrategias educativas diferentes a la forma tradicional presencial, sus métodos de enseñanza en donde la fase interactiva y proactiva son conducidas mediante la palabra impresa y/o electrónica” (Montiel, 2009).

En los anteriores conceptos se puede observar que la definición de EAD ha tenido principalmente cuatro tendencias como: estrategia educativa, metodología de estudios, metodología educativa, oportunidad de formación permanente, y proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, unas han dado énfasis a los multimedios y tecnología, otras, a la democratización de la educación, y otras a la promoción cultural y al aprendizaje permanente de manera autónoma. No obstante, todas estas definiciones toman en cuenta los aspectos principales que deben tenerse en cuenta en la EAD, pero en este estudio esta se entenderá de una manera más integral.

Por tanto, para efectos de este estudio la educación superior a distancia será entendida como una metodología educativa basada en la relación dialógica entre el estudiante, el docente y el contexto, la cual es mediada por los recursos que proporciona la universidad y el estudiante, quien ubicado en un espacio diferente o igual al de esta, aprende en forma independiente y/o colaborativa. Esta relación, implica el manejo de unos medios didácticos por parte del estudiante y el docente dentro de un contexto determinado, a fin de que los medios se conviertan en mediaciones pedagógicas para los estudiantes.

Ramón y Prieto (2003) afirman que la educación superior a distancia se define y diferencia de la educación presencial por sus características, a saber: contextualización de los procesos, educación permanente, carácter mediacional, forma de interactividad e interacción, reconocimiento del centro del aprendizaje (que es el estudiante), desarrollo de altos niveles de autonomía, adaptación, asunción de diseños curriculares pertinentes y flexibles, superación de los dilemas entre cobertura y calidad, promoción de actitudes críticas y creativas entre profesores y estudiantes, apertura de espacios a la comunicación y a la expresión, fundamentación en la construcción de conocimientos, y desarrollo de una actitud investigativa.

No obstante, con frecuencia se compara la EAD con la educación presencial. En ambas se pueden adquirir conocimientos igualmente sólidos y fundamentados en tanto “juntas se implementan con fundamentos teóricos y metodologías apropiadas que permiten una mayor integración académica y social” (Castellanos 2004). Sin embargo, vale la pena anotar que uno de los riesgos que se corre al realizar esta comparación es que algunos llegan a asumir que *a distancia* significa una versión diluida de la metodología presencial.

Adicionalmente, la comparación de estas metodologías de estudio se ha hecho más frecuente con la incorporación e impacto que han tenido las TIC en la educación superior. Siguiendo a Silvio (2003), tanto la *educación virtual* como la *no-virtual* puede ser presencial o a distancia. Por una parte, la *educación no virtual* presencial requiere la presencia de todos los actores al mismo tiempo y en el mismo lugar y maneja el paradigma educativo presencial tradicional. En la *educación no virtual a distancia*, los actores están en distintos lugares, pero los soportes educativos y métodos de entrega se basan en medios tradicionales, digitales y no-digitales, y emplea el paradigma tradicional educativo de comunicación asincrónica.

Por otra parte, la *educación virtual presencial* involucra actos educativos que se realizan mediante el uso del computador, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo, asimismo, implementa el paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica. En cuanto a la *educación virtual a distancia*, los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se encuentran en lugares y

momentos de tiempos distintos y utiliza el paradigma de comunicación asincrónica. Finalmente, de acuerdo con Galichet (2007), la formación a distancia no es una simple transposición de la clásica relación pedagógica y didáctica; la especificidad de las formas de comunicación y sus intercambios vía internet crean situaciones radicalmente nuevas y diferentes frente a los procesos en modelos presenciales.

En razón a que en el presente estudio abordo la formación inicial de docentes considero importante relacionar la manera como las TIC han estado en estrecha relación con ese tipo de formación. Litwin (2005), afirma que los enfoques o metodologías alternativas/flexibles reconocen una triada formada por el docente, los alumnos, y el contenido, en torno a la cual se identifican una serie de vínculos y entretejidos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento, y en la que se pueden identificar tres usos diferentes de las TIC: según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción que asuma el sujeto de aprendizaje, y según el contenido con que se entiende la enseñanza. En primer lugar, se puede referir a un sistema clásico de información en el que el vínculo docente-alumno se entiende a partir de la consideración del primero como proveedor de información y al segundo como usuario consumidor; en tal sentido, las TIC pasan a desempeñar un papel preponderante en tanto aseguran la provisión de información actualizada; sin embargo es clave el papel que asuma el alumno para romper una visión que podría dejar cristalizados los vínculos entre docentes y estudiantes, en tanto no considera intereses personales, desafíos cognitivos y alcances o disposición de las tecnologías.

Un segundo uso parte de entender las TIC como herramientas que ponen a disposición de los estudiantes contenidos que resultan inasequibles en las prácticas pedagógicas tradicionales; en tal sentido las TIC amplían el alcance de los propósitos de dichas prácticas pedagógicas; no obstante, son los docentes quienes preparan esos usos, los ofrecen a sus estudiantes y los integran a sus actividades académicas; en este caso, es importante el papel que los docentes asignan a las TIC. En tercer lugar, se pueden concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades; en tal sentido, las TIC pueden poner a su disposición múltiples opciones, pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicativas alternativas

para a la construcción del conocimiento y alienan el trabajo en grupo y en colaboración.

Rueda (2007), destaca como características básicas de las TIC la interactividad, la conectividad, y la hipertextualidad, estas se constituyen en una permanente actuación automática de la sinergia de los computadores locales, las redes globales, y los satélites. El rápido desarrollo de las TIC ha fortalecido en general la educación en todos sus niveles, pero particularmente la educación superior en metodología a distancia, estas han generado nuevas formas de aprender y han llevado a los agentes del acto educativo a adaptarse a los cambios, a nuevas maneras de desarrollar las prácticas pedagógicas. Sin lugar a duda, las TIC han transformado de manera significativa las mediaciones pedagógicas haciendo que las relaciones e interacciones que establecen los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje cobren mayor sentido y relevancia.

Teniendo en cuenta la influencia que las TIC han tenido en los programas de formación inicial de docentes, particularmente en metodología a distancia, y con el propósito de contextualizar la manera como se ha venido concibiendo en el sistema educativo colombiano, a continuación, presento su marco normativo.

Sobre la formación inicial de docentes universitaria en metodología a distancia en Colombia: marco normativo

Actualmente la educación superior en Colombia es regulada por la Ley 30 de 1992 que determina dos niveles de formación: pregrado y posgrado. “En el pregrado se encuentran los niveles técnicos, tecnológicos y profesionales y en los posgrados las especializaciones, maestrías, doctorados, y postdoctorados” (Art. 8.). Esta Ley “otorga a la educación superior la característica de servicio público inherente a la función social del Estado, garantiza la autonomía de las instituciones y delega la responsabilidad de vigilancia e inspección al Consejo Nacional de Educación Superior CESU” (Art. 33) Con el Decreto 2230 de 2003 se reestructura el Ministerio de Educación Nacional, “crea el Viceministerio de Educación Superior, le otorga las funciones de decidir sobre los asuntos relacionados con la Educación Superior, sus instituciones, y ejercer la inspección y vigilancia sobre las mismas, en concordancia con las normas que regulan la Educación Superior” (Art. 6). Con esta Ley

también se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) como organismo encargado del registro calificado de los programas. El Viceministerio de Educación Superior establece las directrices para el aseguramiento de la calidad y la Dirección de Calidad para las instituciones de educación superior (IES), y se establecen criterios para el proceso de registro calificado, la acreditación de alta calidad y el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) entre otros.

En el 2009 el Ministerio de Educación tiene una nueva reestructuración, el Decreto 5012 de 2009; asigna al Viceministerio de Educación Superior nuevas funciones dirección y coordinación de la ejecución de proyectos de la Secretaría Técnica del Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (SCAFT), así mismos de diseñar y administrar el Sistema de Información de las Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET). “Se crea la Dirección de Calidad para la Educación Superior y se vuelve función de la Subdirección de Aseguramiento de Calidad la coordinación junto con CONACES el proceso de evaluación para la creación y funcionamiento de las IES, seccionales y programas, así como sus transformaciones y modificaciones y su registro del SNIES” (Art. 29). Este Decreto reconoce la existencia del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y de los Comités Regionales de Educación Superior (CRES). El ICFES por su parte deja de ser una entidad adscrita al Ministerio de Educación para convertirse en una entidad vinculada.

Con el Decreto 1295 de 2010 se reglamenta el registro calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior del que trata la Ley 1188 de 2008. Reafirma la obligatoriedad del registro calificado como obligatorio para la existencia de los programas académicos y le otorga vigencia de siete años una vez aprobado, establece nueve condiciones de calidad para la conceder el registro calificado. A la fecha, esta sigue siendo la norma vigente para obtención de registro calificado por parte de las IES.

Respecto a la formación de maestros la normatividad se ha concentrado principalmente en la Ley 30 de 1992, mencionada anteriormente. El Artículo 25 sobre el título obtenido por el graduado de un programa

de formación de maestros establece que “Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de “Licenciado en....” (Parágrafo 1°), sin ir más allá de la titulación. Sin embargo, con la Ley General de Educación 115 de 1994 se da un avance al respecto, en el Título VI de los Educadores, Capítulo 2° sobre la formación de educadores, se menciona 3 temas fundamentales de dicha formación: las finalidades; la profesionalización; y, las instituciones y programas de formadores.

En el Artículo 109 de esta Ley, establece como las finalidades de la formación de educadores: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad.” (Art. 110). Respecto a los programas de formación de educadores, establece que “Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU” (Art. 113)

Con base en lo anterior, a pesar de que la Ley 115 puntualiza en aspectos importantes para la formación de maestros como las que relaciono anteriormente, aún hace falta la elaboración de una norma que se concentre en temas específicos respecto a esta formación. Adicionalmente, en esta Ley es tan general que ni siquiera se considera la formación inicial de docentes en metodología a distancia. No obstante, respecto a la reglamentación de la educación superior a distancia en Colombia, en el rastreo que hice la primera mención que encontré fue el Decreto 89 de 1976 que otorga al ICFES “la función de organizar y poner en marcha un programa de educación superior a distancia” (Art. 6). Posteriormente, con el Decreto 2412 de 1982 se reglamenta, dirige e inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia, por primera vez la norma define la EAD como: “el conjunto de actividades y programas de carácter temporal o permanente, formales y no formales, que adelanten las instituciones facultadas para ello por las autoridades estatales competentes, de acuerdo con planes de formación o capacitación, total

o parcialmente desescolarizados.” (Art. 1, Decreto 2412 de 1982). Con este Decreto, la EAD era una opción de acceso a la educación, además una forma de democratizar la educación por medio de la generación de oportunidades de formación. Este Decreto, encarga al ICFES del desarrollo de la EAD, delegándole la tarea de adelantar y promover investigaciones sobre las necesidades y posibilidades de programas de educación superior abierta y a distancia; al igual que de aprobar y asesorar a las instituciones que deseaban crear programas en la mencionada metodología.

Un año más tarde, se promulga el Decreto 1820 de 1983 con el fin de reglamentar la educación superior abierta y a distancia haciendo precisión que “el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia al que se refiere el Decreto 2412 de 1982, forma parte del Sistema de Educación Superior de que trata el DecretoLey 80 de 1980 y sus Decretos reglamentarios.” (Art. 1). Así mismo, establece que en esta metodología la relación profesoralumno habitualmente no es presencial sino mediatizada por el uso de uno o varios medios de comunicación; y precisa que deben programarse sesiones presenciales. También establece algunos aspectos metodológicos entre los que vale la pena resaltar que “se deben hacer sesiones de inducciones a los estudiantes respecto a la metodología” (Art. 4); que “los materiales deben ser impresos, o multimedia (radio, televisión, casete, videocasete), que deben ser de auto instrucción y tutoría” (Art.5); además “debe existir una prueba sumativa final presencial” (Art. 6)

A principios de la década de los noventa, se promulga una nueva norma con la Ley 30 de 1992, que, de alguna manera, omite los avances en política educativa logrados en el Decreto anterior. Esta Ley no hace mayor mención sobre la metodología a distancia en educación superior. Sin embargo, esta Ley no hace ningún tipo de distinción significativa entre las metodologías presencial y a distancia a pesar del acelerado desarrollo que esta última estaba teniendo, dando un retroceso en este tema respecto a las normatividades anteriores. Por otro lado, el Decreto 1403 de 1993 hace solamente una mención a la EAD en su Artículo 3, para referirse a la obligación de las IES de notificar al ICFES de la extensión de sus programas en los CREAD en la metodología a distancia. La Ley 115 de 1994 por su parte solo menciona la metodología en el Artículo 50, pero no se refiere a la educación superior sino a la educación para adultos.

A principios de este siglo, la primera normatividad que se promulga es el Decreto 2566 de 2003, que como mencioné previamente, estableció las condiciones mínimas de calidad en programas de educación superior, la cual hace algunas precisiones sobre los programas en metodología a distancia. Señala que “dichos programas deben demostrar hacer un uso efectivo de las mediaciones pedagógicas y que además deben fomentar competencias de aprendizaje autónomo” (Art. 4)

Hasta el 2005 el CNA hace la primera diferencia significativa entre programas en metodología a distancia y metodología presencial con la publicación del documento de Indicadores para la Autoevaluación con Fines de Acreditación para los Programas de Pregrado en las Metodologías a Distancia y Virtual. En el 2006, es promulgada la Resolución 2755, con la que se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia (Art. 1). Los siguientes Artículos de la Resolución se refieren a las características específicas de calidad (Art. 2); establece además que “los programas deben organizarse en créditos académicos, y que la proporción de horas de trabajo independiente, y en acompañamiento es autonomía de cada programa” (Art. 3). Respecto a los maestros señala que “deben ser capaces de asumir diferentes funciones como la producción de contenidos, diseño en diferentes lenguajes multimediales, y en general tutoría y orientación académica de estudiantes en lugares remotos” (Art. 4) Aspecto que es nuevamente resaltado en el Artículo 5 sobre medios educativos donde se precisa que el programa debe contar con los recursos, políticas de desarrollo de los medios para garantizar su permanente actualización frente a su rápida obsolescencia. También, refiere la realización de convenios que garanticen las condiciones logísticas e institucionales suficientes para el desarrollo de las prácticas profesionales; y, según sea el caso, laboratorios físicos o virtuales, de apoyo a la actividad académica e investigativa, señalando las estrategias para atender a estudiantes. En cuanto a los materiales de apoyo multimedial deben servir como complemento para el desarrollo de los cursos (Art. 6).

Otra referencia significativa en el marco legal durante el periodo de 1999 a 2014, es el Decreto 1295 del 2010. Este Decreto hace seis menciones particulares para la metodología a distancia y le dedica un capítulo completo (Art. 5). En el mismo Artículo se refiere a los

medios educativos que deben ser creados, distribuidos y garantizados a los estudiantes tal como señala la Resolución 2755 de 2006, el único cambio que se realiza es el de la regulación a los programas nuevos los cuales deben presentar módulos correspondientes al 15% de los créditos académicos del programa. Se hace por primera vez mención a los programas virtuales con la exigencia de que debían estar disponibles en la plataforma seleccionada la cual debía ser apropiada y con la infraestructura de conectividad necesaria para el desarrollo de los cursos, dichas plataformas deben mostrar las herramientas de comunicación, interacción, evaluación y seguimiento; además de acceso a bases digitales y todos los aspectos relacionados con la seguridad informática propia del sistema.

En el Artículo 6, señala que la institución que pretenda ofrecer programas en EAD o virtuales deben desarrollar mecanismos de selección, inducción y seguimiento a los estudiantes por parte de los tutores. En el capítulo VI, se establece la primera diferencia entre estas dos metodologías, reconociendo los programas a distancia como “(...) aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza - aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo.” (Art. 16) y los programas virtuales como aquellos que “(...) adicionalmente, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se llevan a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80%) de las actividades académicas” (Art. 17). Este capítulo adicionalmente señala que para que estos programas obtengan el registro calificado, aparte de cumplir con lo establecido por la reglamentación, deben “informar la forma como desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas, y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo.” (Art. 18) y que para los programas que desarrollen prácticas o requieran la presencia de los estudiantes en los centros de tutoría “la institución debe indicar la infraestructura, medios educativos y personal docente de los lugares donde se desarrollarán tales actividades.” (Art. 19)

Por otra parte, los programas académicos de formación docente en metodología a distancia han tenido que regirse por una legislación no pensada propiamente para ellos, y sus rupturas se han acomodado al cumplimiento de las normas del Sistema de Aseguramiento de la

Calidad de la Educación Superior. Dicho Sistema, lo constituye los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema.

De lo anterior, puedo decir que la metodología a distancia a pesar de tener reglamentación en cuanto a política pública en Colombia ha sido entre normatividades generales derivadas de la metodología presencial. No obstante, aún falta a los diseñadores de política pública de este país, reconozcan que dicha metodología es la tendencia de formación en este milenio, razón por la cual se le debe dar la importancia que ella reviste.

Sobre el dispositivo pedagógico

El concepto de dispositivo se ha utilizado en el campo de las ciencias de la educación y de la formación desde los años setenta. “Aunque es de origen técnico, se apoya en una visión sistémica de la formación” (Bourdet y Leroux 2009, pág.14). En la literatura francesa las propuestas de formación de adultos se delinearán bajo la forma de un dispositivo, resultante de la integración de los componentes administrativos, académicos, materiales y humanos requeridos para el funcionamiento de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Poisson, s.f). En el campo de la educación, a pesar de su origen técnico, el término dispositivo ha estado directamente conectado con procesos de aprendizaje. Al respecto, Bourdet y Leroux (2009) afirman que es necesario repensar la visión tecnicista sobre la cual ha girado la concepción del este término, según su reflexión que sobre dispositivo han proporcionado estudiosos del tema considera que el término debe abarcar un radio más amplio. Destacan a Blandin (2002) quien lo define como el ensamble de medios, agencias, para facilitar un proceso de aprendizaje; al respecto consideran que esta visión se centra en el proceso y es bastante terminal por sus actos orientados hacia procesos predefinidos y no toma en cuenta sus usos.

Por otro lado, Peraya (1998) en reacción a una visión reduccionista, propone enriquecer y profundizar la definición adicionándole parámetros cognitivos ligados a la implicación de los actores por lo que habla de dispositivo tecno-semio-pragmático asociando variables técnicas como concepción, funciones, interpretación de contextos por los actores, trayectos y modificaciones. Por su parte, Linard (1988), lo definen como una construcción cognitiva funcional, práctica y

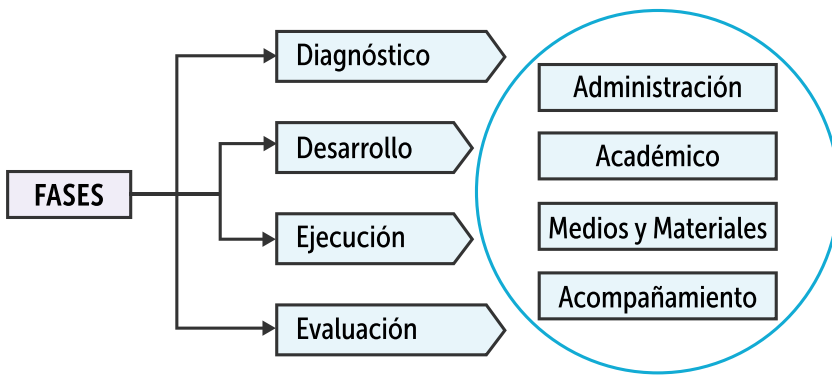
encarnada, para ellos esta definición tiene el mérito de ampliar el campo de las variables propuestas, pero es posible ir más allá en su postura en interacción.

Hasta ahora, la concepción que ha prevalecido de la concepción de dispositivos de formación es la del enfoque de tipo sistémico en las que se articulan cierto número de variables, por lo que Bourdet y Leroux (2009) proponen articular la noción de dispositivo y su apropiación. Para ello distinguen tres fases en la configuración de un dispositivo de formación: a) la fase de ingeniería que tiene que ver con la concepción y desarrollo; la fase de observación se refiere a la implementación, observación y análisis de su uso; y la fase de reingeniería relacionada con la evaluación, identificación de puntos claves y ajustes del dispositivo. Esta esquematización cronológica, reposa sobre la hipótesis de una correspondencia relativa entre modelización de los usos y sus efectos, por lo que proponen dar un viraje a la perspectiva y hablar de dispositivos a partir de la experiencia de los actores y no a partir de la modelización misma del dispositivo porque en EAD un dispositivo es realmente abierto, y tiene vida únicamente a partir de su apropiación por parte de los actores, esta apropiación que no hace parte de la fase del esquema ingeniería-usos-reingeniería, sino como lo que les concede un significado y, por tanto, una existencia efectiva.

Con el desarrollo e integración de las TIC en el campo de la formación “la noción de dispositivo comienza a emplearse fuera de sus orígenes puramente técnicos, en diversas esferas de la actividad humana para designar prácticas que se desarrollan en “ambientes acondicionados especialmente para una finalidad” (Sulmont, 2004. pág. 169). En el caso particular de la educación superior, “las propuestas académicas se integran más directamente con el entorno social, económico, político y las exigencias de un mercado altamente competitivo, pues en cierta forma, los dispositivos de formación se construyen bajo esa medida, respondiendo a necesidades concretas de formación” (Alava, 2000. pág. 45). Los dispositivos de formación deben entenderse como un sistema compuesto por tres niveles: macro, meso y micro, esta distinción permite apreciar las distintas actividades relacionadas con su desarrollo y entender los campos de especialización emergentes en el plano político, organizacional y pedagógico. “El campo de la formación inicial de docentes estos planos están directamente relacionados con la política pública para la formación de docentes, la organización institucional y el proceso de enseñanza-aprendizaje respectivamente” (Sulmont, 2004. pág. 170).

Así las cosas, el proceso de diseño de un dispositivo de formación debe estar compuesto por cuatro grandes fases: diagnóstico, desarrollo, ejecución y evaluación, cuya organización se da analíticamente sobre un plano secuencial, pero en la práctica las fases se superponen y tienen un comportamiento dinámico:

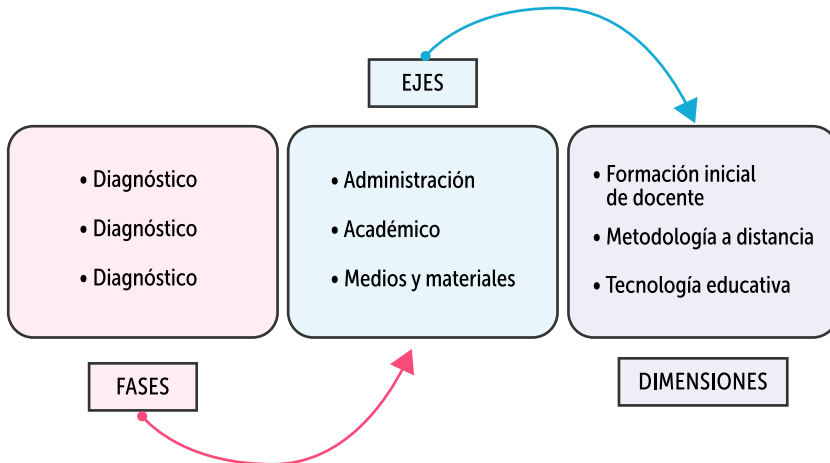
Figura 4. Fases del diseño de un dispositivo



Fuente: Sulmont (2004)

De acuerdo con las posiciones teóricas sobre dispositivo anteriormente presentadas, y atendiendo a los intereses de esta investigación, se adopta la concepción de dispositivo propuesta por Sulmont (2004) como una visión sistémica de la formación, un conjunto de procedimientos y herramientas metodológicas útiles para implementar en programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en contexto de la educación superior universitaria en Colombia. No obstante, para efectos de la construcción del dispositivo pedagógico no incluyo sus cuatro fases, solo las dos primeras fases centrando la atención específicamente en los tres primeros ejes; por consiguiente, los ejes se enfocarán en las tres dimensiones principales del estudio:

Figura 5. Fases, ejes y dimensiones para la construcción del dispositivo pedagógico



Fuente: Elaboración de la autora a partir de Sulmont (2004)

Las fases de ejecución y evaluación del dispositivo y el eje de acompañamiento serán temas para próximas investigaciones.

Finalmente, la fuerza de las ideas de Vygotsky en su enfoque sociohistórico radica en el hecho que representa una teoría de las posibilidades, lo cual se articula adecuadamente con la metodología a distancia, la cual demanda un nuevo paradigma de cara al momento histórico que estamos viviendo. Dentro de ese paradigma, el enfoque sociohistórico encaja de manera justa toda vez que tiene como centro al alumno como agente activo del aprendizaje, quien, mediado por el lenguaje, la cultura y las prácticas pedagógicas posibilita su desarrollo y la adquisición de su propio aprendizaje. Este enfoque aplicado al estudio de la formación inicial de docentes a distancia significa la necesidad de estudiar tanto la comunicación y la cooperación entre los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje como la manera en que las prácticas pedagógicas actuales limitan o facilitan el aprendizaje, y la necesidad de crear prácticas pedagógicas nuevas e innovadoras particularmente en contextos educativos desescolarizados.

Opción Metodológica



En este capítulo, presento el paradigma de investigación orientó mi investigación, las fuentes de datos que recolecté, la manera como hice la organización y el análisis de los datos. Presento también cada uno de los casos que me sirvieron como unidades de análisis, los participantes que hicieron parte de este estudio, e incluyo información detallada de las decisiones y procedimientos que guiaron cada etapa de este estudio.

El propósito de mi estudio es indagar las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo, y la manera como están respondiendo a las

exigencias del actual momento sociohistórico en donde las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), mediadas por la internet, desempeñan un papel de primer orden. A fin de alcanzar este propósito, he tenido en cuenta la experiencia de las instituciones, los docentes y los estudiantes de una muestra de tres universidades que han tenido amplia experiencia, trayectoria, reconocimiento y cobertura nacional en la formación de licenciados en metodología a distancia en el país.

Con el fin de alcanzar las metas anteriores partí de la exploración de las rupturas pedagógicas y didácticas de cada uno de los programas de Licenciatura seleccionados; dicho trabajo exploratorio lo hice teniendo en cuenta el periodo comprendido entre los años 1999 y 2014. El criterio para seleccionar ese periodo es porque; en primer lugar, considero quince años de transición de siglo es un tiempo pertinente para poder analizar las rupturas sucedidas en la formación inicial docente en Colombia; y, en segundo lugar, porque “en 1999 que las TIC se incorporan en el sistema de educación superior, las universidades empiezan a invertir recursos en la implementación de tecnologías por medio de programas de mejoramiento volcando su perfil corporativo hacia la Web, y generando portales institucionales” (Condeza, 2004, pág.43).

Realizado el trabajo exploratorio, identifiqué las características y particularidades en la formación inicial de docentes a distancia; y, con base en ello, establecí los aspectos que hacen falta para caracterizar un dispositivo para el fortalecimiento de este tipo de formación. Por otro lado, el proceso de refinación de las preguntas y subpreguntas preliminares de investigación lo empecé después de la sustentación formal para la aprobación de este trabajo en enero de 2012; posteriormente, fueron evolucionando en el proceso mismo de investigación (Mendizábal, 2007.). Las preguntas que presento a continuación son el resultado de la revisión final posterior a la recolección de datos y fueron el eje que me permitió unir los casos (Stake, 2006.).

Pregunta 1: ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo?

- ¿Qué percepción tienen los actores sobre el proceso de acción de acción tutorial en metodología a distancia y de sus rupturas?
- ¿De qué manera perciben los actores la evaluación del aprendizaje, su desarrollo, sus rupturas, e impacto en el aprendizaje?
- ¿Cómo perciben los actores la influencia de las TIC en las licenciaturas?
- ¿Qué percepción tienen los actores sobre el material didáctico, su uso en las prácticas pedagógicas, y sus rupturas?
- ¿De qué manera perciben los actores las interacciones comunicativas entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material didáctico, y las rupturas que estas han tenido?
- ¿Cuáles han sido las estrategias de reflexión que han utilizado los estudiantes para la asimilación del aprendizaje?
- ¿Cómo perciben los actores que se han dado los procesos de aprendizaje respecto al proceso de acción tutorial, el material didáctico, y la evaluación del aprendizaje?

Pregunta 2: ¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento sociohistórico?

- ¿Cuál es la percepción sobre la calidad de los procesos pedagógicos de las licenciaturas en metodología a distancia?
- ¿Cómo perciben los actores que se puede mejorar el proceso de acción tutorial?
- ¿De qué manera perciben los actores que se puede fortalecer el proceso de evaluación?
- ¿Qué perciben los actores que se debe mejorar del material didáctico?

Descripción

La investigación la he desarrollado a la luz del paradigma sociohistórico, como lo expongo en el capítulo anterior, porque me permite ir más allá del aprendizaje en tanto considera simultáneamente al sujeto que aprende y a la realidad sociocultural en la que se desenvuelve, y porque “concibe el desarrollo como un proceso culturalmente organizado en el que el aprendizaje desempeña un papel de primer orden en contextos institucionalizados” (Vygotsky, 1978. p. 24). De acuerdo con Vygotsky (1998) el principal objetivo del paradigma es analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas; por tanto, considera que la organización cultural del desarrollo general, específicamente cognitivo, tiene que ver con la acción educativa que se deriva del hecho que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Por otra parte, el paradigma sociohistórico es considerado como una teoría de transmisión cultural y como una teoría del desarrollo donde la educación no sólo implica el desarrollo potencial del sujeto sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre.

Así mismo, he diseñado este estudio y sus hallazgos bajo la luz del enfoque cualitativo porque me “permite orientar y analizar casos concretos en su particularidad temporal y local a partir de las expresiones y actividades de los participantes en sus contextos específicos” (Flick, 2004. p.26). También, porque como investigadora puedo situarme en dichos contextos y lograr prácticas interpretativas que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2000) permiten visibilizar lo que allí ocurre a través de representaciones o material empírico como notas de campo, entrevistas, conversaciones con grupos focales, lo cual me posibilita un acercamiento interpretativo de cada unidad de análisis. De esta manera y a partir de lo propuesto por Creswell (2013) logro construir la una imagen holística de las unidades de estudio mediante el análisis detallado de la información y las perspectivas de los informantes, y conducir el estudio en situaciones naturales. En consecuencia, “sólo la investigación cualitativa, que apunta a recoger la profundidad lo que cada participante comparte con el investigador, me ayuda a alcanzar los objetivos mi estudio; adicionalmente porque no tengo expectativas preconcebidas sobre ninguna respuesta en particular ni intento probar hipótesis” (Mora, 2010, p.76).

Para alcanzar los propósitos de esta investigación de las diferentes metodologías que hacen parte del enfoque cualitativo he escogido la metodología de estudio de caso múltiple, porque me permite entender y examinar de manera detallada la formación inicial de docentes en metodología a distancia en tres unidades de análisis o casos que se relacionan entre sí. Este estudio cuenta, por un lado, con tres casos que, en primera instancia, fueron analizados de manera individual y holística; es decir por cada caso realicé una triangulación de los datos verbales de estudiantes, profesores, y de los archivos institucionales. En segunda instancia, hice otra triangulación con los resultados las triangulaciones anteriormente mencionadas con el fin de establecer tendencias y puntos de encuentro entre los casos ellos de manera cruzada. No obstante, desde el inicio y siguiendo a Stake (2006) empecé a revisar comparativamente los casos entre sí, buscando similitudes y diferencias, para mostrarlos como unidad holística y posteriormente como un todo.

Por tanto, y de acuerdo con Yin (2009) este tipo de diseño es más robusto que los diseños de caso únicos y poseen mayor validez, en tanto cada caso sirve a los propósitos dentro del alcance total de los objetivos de la investigación. De igual manera, con el estudio de caso múltiple puedo examinar la formación anteriormente mencionada en tres escenarios diferentes, “estudiado sus propias fortalezas, aspectos por mejorar, su historia, sus experiencias, las relaciones al interior de cada una de ellas y entre ellas con lo que busco entenderlas como un todo que opera en diferentes situaciones”. (Stake, 2006, p.77)

El proceso para cada caso o unidad de análisis se repite en las demás, su revisión es similar, considero las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general. Cada caso es un todo, una entidad por sí mismo, los casos fueron seleccionados cuidadosamente, para poder analizar el planteamiento del problema, que fue el hilo conductor durante toda la investigación. Tanto la recolección de los datos como el análisis tienen como uno de sus objetivos explicar consistencias e inconsistencias entre ellos, el nivel de análisis es simultáneamente individual y colectivo. Adicionalmente, en los estudios de caso múltiples, además de intentar descubrir patrones, también se profundiza en el plano individual, por lo que la revisión de todos debe ser exhaustiva; por tanto, cada caso implica un enorme esfuerzo no exclusivamente en el proceso indagatorio, sino en el de gestión. (Hernández, 2010).

Selección de los casos

Los casos elegidos para esta investigación fueron el resultado de riguroso proceso de selección. Inicialmente hice una exploración de todas las universidades del país que ofrecen programas de Licenciatura en metodología distancia con registro en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), encontré que existen un total de 229 programas activos e inactivos registrados desde 1998 hasta el 2014 los cuales son ofrecidos por un total de 48 universidades. Del total de programas registrados 87 son programas activos y ofrecidos por 39 universidades.

Realizado el rastreo clasifiqué las universidades según su naturaleza jurídica pública o privadas, encontré que del total de programas 30 eran ofrecidos por 15 universidades públicas y 57 por universidades privadas. Posteriormente hice una segunda clasificación teniendo en cuenta el tipo de metodología a distancia que implementan: a distancia tradicional, semipresencial, a distancia virtual, del total de 87 programas activos; 60 implementan en metodología a distancia tradicional, 18 en metodología virtual y 9 restantes una metodología semipresencial.

Hecha esa clasificación, realicé un tercer rastreo por universidad de las licenciaturas para conocer su antigüedad, porque el interés para mi estudio era ubicar sólo las licenciaturas cuyo funcionamiento fuera desde el año 1999 o antes. De acuerdo con la información del SNIES, encontré que para el año 1988 había 77 programas registrados, de los cuales 50 se encuentran actualmente inactivos; 7 han cambiado su denominación, y 10 conservan la misma denominación. Esta información me permitió hacer una selección preliminar de 17 programas.

De esta manera reduje el número de universidades del rastreo con el fin de preseleccionar aquellas que se ajustaban al periodo histórico de mi investigación, también era importante dentro de la selección de las universidades su trayectoria, presencia, cobertura y acogida a nivel nacional. Una vez hecho este trabajo, escogí en principio cinco universidades y por universidad un programa de licenciatura, las cuales cumplían con todos los criterios de selección anteriormente mencionados. Sin embargo, debido a que tres de ellas compartían las mismas características de naturaleza jurídica, tipo de metodología a distancia implementada, cobertura y trayectoria nacional opté por

elegir la de mayor reconocimiento. Para efectos de confidencialidad de la información institucional he asignado un seudónimo a cada universidad, y a cada uno de los participantes. Las universidades que seleccioné fueron:

Tabla 3. Casos seleccionados

Universidad	Programa Académico	Sede Principal
Universidad de Centro (UC)	Licenciatura en educación preescolar	Ibagué
Universidad de Occidente (UO)	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e idioma extranjero (inglés)	Medellín
Universidad de Oriente (UDO)	Licenciatura en filosofía	Bogotá D.C.

Fuente: elaboración propia

Los participantes

Para este estudio seleccioné una muestra de 28 estudiantes y 12 profesores. Los criterios para su selección los fundamenté en conocimiento y la experiencia de ellos en las respectivas licenciaturas de tal forma que estuvieran en capacidad de responder a las preguntas en la entrevista. También era importante que pudieran “reflexionar y articular información adicional, en el evento que fuera necesario, y particularmente que estuvieran dispuestos a participar de manera voluntaria en el estudio” (Flick, 2004, pág.83). Para la selección de los profesores, recurrí a la colaboración de los coordinadores de cada licenciatura teniendo en cuenta para su escogencia principalmente que hubieran estado vinculados con cada universidad de manera permanente como mínimo entre los años 1999 y 2000.

Tabla 4. Participantes por caso

Caso	No. de Profesores	No. de Estudiantes	No. de Participantes por caso
UC	4	8	12
UO	4	12	16
UDO	4	8	12
Total de Participantes	12	28	40

Fuente: producción propia

Procedimiento para la recolección de datos

Teniendo en cuenta los planteamientos de Denzin y Lincoln (1994), el procedimiento de recolección de datos debe responder a un proceso que sitúe al investigador en el mundo empírico y saber las actividades a realizar para poder alcanzar el objeto propuesto. A partir de ello desarrollé la ruta metodológica que orientó mi investigación en las siguientes etapas.

La exploración

La revisión de la literatura me permitió concretar conceptos claves, precisar las ideas sobre el método de recolección de datos y análisis, hacer una de reflexión respecto a brechas de estudios anteriores. Adicionalmente, pude identificar diferentes formas de abordar mi problema de investigación y mejorar el entendimiento de los datos para profundizar mis interpretaciones (Hernández, 2010).

De las investigaciones exploradas tuve en cuenta particularmente sus objetos de estudio, enfoques teóricos, metodologías de investigación, los hallazgos, y su impacto. Para el proceso de revisión documental tuve en cuenta principalmente dos criterios; el primero, que estuvieran relacionados con los temas de formación inicial docente a nivel superior, con metodología a distancia, y que hubieran sido desarrollados entre los años 1999 y 2014, para ello consulté las bases de datos REDALYC, PROQUEST, EBSCO, ERIC, y DIALNET. El segundo criterio, fue establecer la búsqueda por continentes, que a mi parecer eran más representativos, finalizando con los estudios en Colombia.

Por otra parte, estudié fuentes primarias relacionadas con la revisión bibliográfica teniendo en cuenta los temas principales de esta investigación: formación inicial de docentes, metodología a distancia en educación superior, TIC, y modelo sociohistórico. Para ello, hice una lectura extensa, detallada, y metódica de los temas anteriormente mencionados, realicé comparaciones entre diferentes posiciones teóricas a fin de tomar decisiones respecto a la metodología del estudio, la recolección de datos, su sistematización y posterior análisis, también realicé un primer trabajo de elaboración de fichas. A manera de entrevistas exploratorias, tuve en cuenta el material recogido en estudio previo que realizamos con un grupo de investigación (Arias, Díaz, y Moreno, 2009) el cual me motivó a hacer esta investigación. Para terminar esta primera fase de mi estudio, hice una exploración de todas las universidades del país que ofrecen programas de licenciatura en metodología distancia con registro en SNIES con el propósito de seleccionar las universidades que servirían como casos o unidades de análisis.

La entrada al campo

Una vez seleccionados los casos, empecé el proceso de establecer contacto directo y formal con los directores de cada una de licenciaturas, en principio vía correo electrónico, en los casos que no obtuve respuesta afirmativa me sugirieran contactar directamente al Decano de la Facultad de Educación o al director del CREAD; a partir de ese momento, empecé a afrontar las primeras dificultades respecto a la autorización de mi acceso al campo. Adicionalmente, porque investigar instituciones resulta ser un problema que se hace más complicado, dado que en la regulación del acceso están implicados, por un lado, el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación; y, por otro, aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y buena voluntad (Flick 2004).

Una vez conseguido el acceso al campo, empecé las rutinas administrativas como reuniones con los directores de las universidades, unas presenciales otras vía Skype, y en ocasiones vía telefónica; este fue “un proceso de trabajo de acuerdo” (Flick, 2004, pág.70) para seleccionar y contactar a los docentes y estudiantes participantes en este estudio.

Roles como investigadora

De acuerdo con Rodríguez, Gil, y García (1999), el primer rol que desempeña el investigador cualitativo es su propio rol como investigador que tiene conocimientos sobre metodología de investigación y que domina una serie de habilidades y técnicas que le permiten planificar y realizar una investigación cualitativa, el investigador lo ha aprendido a lo largo de su formación académica y como fruto de su experiencia. Stake (1998) afirma que el grado de participación del investigador con estudio de casos desempeña diferentes roles y elige la manera como se deben efectuar, bien sea como profesor, como defensor, como evaluador, como biógrafo, o como intérprete. En correspondencia con la anterior clasificación que puede asumir un investigador cualitativo asumí el rol de evaluadora.

Asuntos éticos para la recolección de datos

De acuerdo con Seidman (2006) “As expressed in the Nuremberg Code, the essential ethical principle of research with humans is that participants freely volunteer to participate in the research” (pág.56). Tan pronto como los profesores y estudiantes me confirmaron su participación para este estudio, y una vez concretados los encuentros, les proporcioné información sobre el propósito de la investigación, el diseño de manera verbal y escrita. Verbal, en la primera reunión que tuve con ellos, con el resumen ejecutivo; escrita mediante la firma del formato de consentimiento informado, que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2004), ellos deciden participar voluntariamente, las implicaciones de su participación, el tipo de información, el manejo que se le daría a su información, la confidencialidad, y el derecho a retirarse en el momento en que lo desearan.

Así mismo, siguiendo a Seidman (2006), dado que los participantes tienen el derecho a que su identidad sea protegida, con cuidé de su identidad asignándoles seudónimos. Después de probar varios intentos para la elección de los seudónimos (pasando por pedagogos, escritores, científicos, artistas, y celebridades) decidí escoger nombres bíblicos en

razón a que había una amplia variedad de opciones, lo cual facilitó el proceso porque más de la mitad de mis informantes fueron mujeres. De la misma manera protegí la identidad de las Universidades, para ello asigné a cada una el nombre de cada cordillera colombiana en la que se encuentra ubicada geográficamente. Una vez formalizados los consentimientos informados, empecé el trabajo de recolección de los datos.

La recolección de datos

En esta sección la structure en tres fases las cuales dan cuenta de las experiencias que me compartieron los profesores; los estudiantes; y la información de los archivos documentales.

De acuerdo con Gibbs (2012), los datos cualitativos están esencialmente cargados de significado, pero muestran gran diversidad, incluyen cualquier forma de comunicación o comportamiento humanos; su forma más utilizada es el análisis de texto, si están en audio o en video han de convertirse en texto para su análisis. En esta fase de mi investigación, el proceso de recolección de datos tuvo dos etapas, la primera fue la recolección de datos verbales; y la segunda, la revisión de archivos institucionales de cada caso. Los datos verbales los obtuve a través de entrevistas semiestructuradas a docentes; y con el trabajo de grupos focales con estudiantes. Antes de conducir las entrevistas y el trabajo con grupos focales los protocolos fueron validados por cinco investigadores con título de Doctor.

La primera fase de recolección de datos la hice con los 4 grupos focales de 2 las unidades de análisis; realicé las entrevistas a cada uno de los 12 docentes seleccionados por universidad, y a los 8 estudiantes del caso del programa virtual.

Tabla 5. Fase 1 de recolección de datos verbales

Entrevistas				Grupos focales (GF)			
Primera fase				Primera fase			
Caso	Participante		Total	Caso	Participante		Total
	Profesor	Estudiante			GF1	GF2	
UC	4	-	4	UC	4	4	8
UO	4	-	4	UO	7	5	12
UDO	4	8	12	UDO	-	-	-
Total			20	Total			20

Fuente: elaboración propia

En la segunda fase de recolección de datos verbales conduje una segunda entrevista a profesores y a estudiantes a quienes consideré informantes claves siguiendo a Goetz y Lecompte (1998) quienes afirman que estos informantes “deben ser tenidos en cuenta por sus destrezas comunicativas especiales, por mayor facilidad de contacto y capacidad respuesta rápida disponibilidad de tiempo ante cualquier tipo de información solicitada para los objetivos de este trabajo” (pág.134). También tuve en cuenta la profundidad de sus respuestas y el amplio conocimiento de cada uno de sus programas. El propósito de esta entrevista fue profundizar en aspectos fundamentales que no habían quedado lo suficientemente claros, o respondidos de manera general.

Tabla 6. Fase 2 de recolección de datos verbales

Entrevistas			
Segunda fase (informantes claves)			
Caso	Profesor	Estudiantes	Total
UC	1	2	3
UO	1	2	3
UDO	1	2	3
Subtotal		9	
Total		29	

Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo de la segunda etapa de recolección de datos, busqué dos tipos de archivos, unos institucionales de carácter general como los proyectos educativos institucionales (PEI) por cada uno de los casos; y, los otros de carácter específico de cada licenciatura como archivos históricos que conservaban y los últimos documentos maestros de registro calificado. Esta información la reuní con el fin de utilizarla como fuente adicional de información a los datos verbales y también como fuente de triangulación.

Lo que dicen los profesores

Tomé la decisión de conducir entrevistas porque me permitía “investigar instituciones educativas mediante la experiencia de los profesores y estudiantes vistos como los otros, quienes desarrollan los procesos y que forman parte de ellas” (Seidman 2006. pág. 67). Entrevistas semiestructuradas, porque con ellas pude conseguir descripciones cualitativas de cada uno los participantes según su interpretación y sus significados, y porque me permitían tener una secuencia para abordar los temas principales de mi investigación. Adicionalmente, los protocolos de preguntas que guiaron las entrevistas los diseñé en forma bastante flexible en el sentido que me permitía “hacer cambios del orden de las preguntas, o de su forma, e inclusive de la inclusión de otras según lo requiriera el desarrollo de esta a fin de dar continuidad y/o profundidad a las respuestas o historias contadas por ellos” (Kvale, 2011, pág.124).

Por tanto, en las entrevistas con los docentes busqué entender cada caso desde su perspectiva, y desglosar los significados de sus experiencias respecto a sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes a distancia.

Lo que dicen los estudiantes

Dado que “el grupo focal como técnica de investigación privilegia el habla y tiene como objetivo propiciar la interacción mediante conversaciones que conlleven a confesiones o auto exposiciones acerca de un objetivo de investigación” (Álvarez-Gayou, 2004, pág.132), “permite estudiar de manera más directa las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes para obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del

contexto del grupo” (Gibbs, A. 1997, pág.4); y en razón a que mi interés con los estudiantes era captar su forma de pensar, de sentir, y de conocer sus experiencias a lo largo de su proceso de formación y de aprendizaje a lo largo de toda su carrera, decidí escoger esta técnica.

El objetivo con los grupos focales se centró en que los participantes tuvieran la oportunidad de intercambiar sus opiniones, y proveer diversidad de percepciones (Burbano y Becerra, 1995, pág.7); para ello, seleccioné estudiantes que estuvieran entre el octavo y el décimo semestre, conformé los grupos de tal forma que pudiera trabajar con ellos en momentos diferentes, el protocolo que guio nuestros encuentros era similar al que utilicé con los profesores. Como lo menciono anteriormente, buscaba comprender sus percepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de docentes a distancia. Las preguntas orientadoras de las entrevistas las organicé teniendo en cuenta cada una de las preguntas y subpreguntas de esta investigación que presento al inicio de este capítulo. En consecuencia, giraron en torno al conocimiento de: a) las motivaciones que los llevaron a elegir su formación en cada uno de los programas; b) los criterios de selección de la universidad; c) las percepciones frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial como docentes; d) la percepción sobre las prácticas pedagógicas; e) el uso y apropiación del material didáctico; f) los materiales didácticos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; g) la percepción de la metodología a distancia y su pertinencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el actual momento socio-histórico.

Lo que muestran los archivos

Otra técnica a la que recurrí para recolección de datos fue la revisión de archivos, Siguiendo a Stake (1998), para ello seguí el mismo esquema de razonamiento utilizado en las entrevistas porque mi objetivo era confrontarlos con la información verbal recolectada de los estudiantes y de los profesores Inicialmente hice la revisión documental de cada una de las licenciaturas con el fin de precisar su contexto socio-histórico y sus procesos de desarrollo académico durante el periodo comprendido del estudio de 1999 a 2014 y del surgimiento de las licenciaturas seleccionadas. Para tal efecto, revisé los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada caso dando especial atención su historia, su naturaleza jurídica, su horizonte institucional, su

estructura organizacional, su génesis, y el desarrollo de la metodología a distancia. Para el caso de las licenciaturas seleccionadas analicé los documentos de registro calificado, teniendo en cuenta principalmente información sobre el enfoque pedagógico, la estructura del plan de estudios, la metodología académica, las mediaciones, el sistema de tutorías, y el sistema de evaluación. Con esta primera fase, además de la contextualización e identificación del desarrollo de las licenciaturas, puede corroborar y aumentar las evidencias de la información recolectada tanto en las entrevistas como en los grupos focales, e identificar las rupturas que han venido sufriendo de ellas. Adicionalmente, recurrí a fuentes externas relacionadas con la política pública educativa colombiana para la formación inicial de docentes a en metodología a distancia a nivel superior, a fin de identificar la manera cómo se han venido promulgando normas para dicha formación y para hallar puntos de encuentro cronológicos de sus rupturas.

El análisis e interpretación de la información

Esta sección desarrollo en siete partes; primero, describo el proceso de transcripción de entrevistas; seguidamente, presento la manera como organicé la información; luego, doy cuenta de la forma como hice el análisis y la interpretación de los datos; después, explico cómo hice el mapeo de los datos; posteriormente, describo la forma como hice la reducción de datos, seguidamente, explico cómo construí las narrativas; y, finalmente argumento la validez y fiabilidad de me mi estudio.

El trabajo de análisis e interpretación fue “un proceso continuo e iterativo y cíclico que estuvo presente desde principio de la recolección de los datos y tuvo diferentes niveles de explicitud, abstracción y sistematización” (Strauss, 1987, pág.4). Este proceso lo comencé desde el inicio mismo de recolección de los datos, la primera actividad de mi análisis fueron las notas interpretativas que iba escribiendo a medida que conducía las entrevistas, mi diario de investigación, los cuales utilicé en el proceso de transcripción y organización de la información (Flick, 2004). A continuación, presento de la manera como realicé este proceso:

Siguiendo a Coleman y Unrau (2005) fueron tres los criterios que consideré para la organización de la información: por orden cronológico, por grupo de participantes, y por tipo de datos. Para la organización de la información de las entrevistas tuve en cuenta los criterios cronológicos y

grupo de participantes; cronológico según fui teniendo acceso al campo de cada una de las unidades de análisis; y, por participantes porque clasifiqué la información según fuera de estudiantes o de profesores. Para ello, recurrí nuevamente a un formato amplio en Word en razón a que me permitía elaborar tablas de clasificación e insertar comentarios según lo requiriera. Elaboradas las tablas ubiqué la información de acuerdo con la organización de las preguntas del protocolo que había seguido para la conducción de las entrevistas semiestructuradas y para el trabajo con los grupos focales. Una vez organizada la información, volví a explorar el sentido general de los datos ya procesados, empecé a incluir anotaciones, pero no a codificar para evitar imponer categorías. El tercer criterio de clasificación, tipo de datos, lo hice en dos grupos el anteriormente mencionado con las entrevistas; y, el otro corresponde a la organización de la información de los documentos institucionales que obtuve de cada uno de los casos. Para dicha clasificación tuve en cuenta los mismos criterios cronológicos según fui teniendo acceso a los casos.

Cuando terminé de hacer la primera fase de organización de los datos, ya con la totalidad de la transcripción de las entrevistas, encontré que había algunas preguntas que no habían sido respondidas, o que necesitaban mayor profundidad para el completo entendimiento de los registros tanto de estudiantes como de los profesores. Con base en ello, hice una clasificación de la información a profundizar de acuerdo con lo que faltaba en cada caso; posteriormente, realicé la segunda fase de recolección de datos verbales esta vez con informantes claves, 3 informantes por cada caso un profesor y dos estudiantes.

El análisis de los datos fue “el resultado del proceso de examinar, categorizar, tabular, y combinar las evidencias para llegar a conclusiones” (Yin, 2009, pág. 126). Como lo menciono anteriormente, el análisis fue un proceso continuo que inicié desde la recolección de los datos, triangulando la información de los grupos focales, con las entrevistas, con los archivos institucionales primero en cada caso; y, luego entre el cruce de los datos. De esta manera logré “tener una secuencia ininterrumpida y recurrente de las interpretaciones” (Hernández, 2010, pág.439). Para este proceso redistribuí los datos de dos maneras, desde lo metodológico siguiendo la propuesta de Stake (2006) sobre el análisis de estudios de casos múltiple; y, desde lo conceptual desde el enfoque sociohistórico de Lev Vygotsky.

Basada en lo anterior, y teniendo en cuenta que la categorización es una de las partes fundamentales del análisis de los datos porque su determinación es lo que da peso a una investigación, lo cual significa una sistematización a priori, no mecánica en tanto se determinan de manera más o menos abstracta (García, 2008, pág.13) empecé el proceso de definición de las categorías las cuales fui refinando a medida que se refinaba las preguntas de investigación. Las categorías básicas, conceptualizadas en el capítulo anterior fueron: 1) zona de desarrollo proximal; 2) instrumentos mediadores; 3) procesos interpsicológicos; y 4) procesos de internalización.

La formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia: resultados



En este capítulo contextualizo cada uno de los casos que sirvieron como unidades de análisis de este estudio sobre la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia, presento el análisis cruzado de dichos casos a partir de las afirmaciones y experiencias que los participantes me compartieron, y a partir de la información de los archivos institucionales.

Resultados del cruce de casos: hallazgos

Para la presentación de los hallazgos, como lo expongo en el capítulo anterior, organizo los resultados con base en las categorías de

análisis conceptualizadas en el marco teórico a partir del modelo sociohistórico de Lev Vygotsky: la zona de desarrollo proximal; los instrumentos mediadores; los procesos interpsicológicos; y, los procesos de internalización. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las rupturas en los programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo? me apoyo en dichas categorías. Con base en esas categorías determiné las categorías emergentes de acuerdo con las subpreguntas de investigación y con las narrativas de los casos analizados.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: **¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento sociohistórico?** me apoyo en los hallazgos correspondientes a las narrativas de los participantes respecto sus concepciones de calidad de las licenciaturas a distancia, y con base en los aspectos que ellas deben fortalecer para el mejoramiento.

Situando la zona de desarrollo proximal

En esta sección presento los hallazgos correspondientes a la primera pregunta de investigación anteriormente mencionada. Expongo los hallazgos a partir de las subpreguntas sobre las percepciones de los participantes respecto al proceso de acción de acción tutorial y sus rupturas; y, sobre la evaluación del aprendizaje, su desarrollo, sus rupturas, e impacto en el aprendizaje.

La tutoría: diferentes concepciones

Para los tres casos las prácticas pedagógicas institucionalmente son llamadas tutorías, aunque para los casos de la UC y de la UO las denominan clases presenciales. Exceptuando el caso de la UDO, cuyas tutorías son virtuales en su totalidad y mediadas por la plataforma Blackboard, para las otras dos universidades la mayoría de las tutorías son presenciales con apoyo de algunas tutorías virtuales en la plataforma Moodle, dichas tutorías se implementan de acuerdo con el criterio de cada profesor.

En los casos de la UC y de la UO en la primera tutoría hay consenso entre estudiantes y profesores respecto al plan de trabajo a seguir durante el curso y se remarca la importancia de la asistencia a los encuentros. En la UO, los estudiantes tienen mayor número de tutorías que en la UC debido a que el programa es a distancia semipresencial, razón por la cual estas son los viernes en la noche, los sábados en la mañana y en la tarde, mientras que, en la UC, que es a distancia tradicional, asisten únicamente los sábados en la mañana y en la tarde. En consecuencia, la frecuencia de encuentros para cada caso varía entre 10 y 16 tutorías, dependiendo también del número de créditos por cada asignatura. Para ambos casos hay una aproximación a cursos bimodales, pero falta refinarlos, conceptualizarlos y unificar criterios de implementación, dado que se presenta subutilización de la plataforma.

En la UDO, en el aula virtual se encuentra el programa de cada curso, un cronograma de actividades dividido en preguntas, lecciones evaluativas, quizzes, y reconocimiento de unidad introductoria del tema a tratar. Se sugiere al estudiante iniciar con la unidad de reconocimiento del tema; con base en esta, se hace un ejercicio de preguntas para explorar el conocimiento primario que el estudiante tiene del mismo a fin de contextualizarlo en el capítulo y guiarlo al desarrollo de las unidades. No existe una programación de tutorías virtuales, los estudiantes contactan a los tutores según sus necesidades. Los únicos encuentros sincrónicos grupales son en los foros, pero no son de participación obligatoria por lo que puede suceder que se programen y no participen la totalidad de los estudiantes, de hecho, su participación es bastante escasa.

En los tres casos se promueve el trabajo colaborativo mediante la conformación grupos de trabajo, para el caso de la UC son CIPAS conformadas por cuatro estudiantes, la UO son los grupos colaborativos, y para la UDO son los grupos de trabajo. En la UC el trabajo individual se basa mayormente en la elaboración de un RAE (resumen analítico en educación) o informes, desarrollo de guías; en la UO, y la UDO es el desarrollo del módulo.

Teniendo en cuenta que “la función de la tutoría en contextos de educación a distancia se entiende como el apoyo que permite mediatizar la relación entre el estudiante y el tutor para influenciar fuertemente el aprendizaje” (Depover, y Quintin, 2011.pág. 16), puede observarse en cada uno de los casos cumple con esta función, pero en diferentes

niveles. En los dos primeros casos en donde implementan la metodología a distancia tradicional, y semipresencial respectivamente hay mayor regularidad en las tutorías en tanto se programan presenciales por curso cuya asistencia y participación de los estudiantes es indispensable. Adicionalmente, en ambos casos utilizan Moodle como ambiente virtual de aprendizaje para apoyar el proceso tutorial pero aún prevalece en alto grado el trabajo presencial de aula; por tanto, la tutoría se constituye como una de las mediaciones más poderosas para el aprendizaje. No ocurre lo mismo en el caso de la metodología a distancia virtual en donde la tutoría no posee el mismo peso de los dos casos anteriores, en este contexto utilizan la plataforma Blackboard como mediación tecnológica del proceso de aprendizaje de los estudiantes. No existen encuentros sincrónicos programados con regularidad, y cuando se dan, la participación de los estudiantes no es obligatoria, por lo general tienen lugar cuando el estudiante lo requiere, para este caso entra en juego la capacidad de autonomía y autoformación sus estudiantes; no obstante; en los tres casos se valen de las guías de trabajo para orientar y promover tanto el aprendizaje individual como el colaborativo.

Las fortalezas de la acción tutorial desde las percepciones de los participantes

Uno de los aspectos que destacan la mayoría de los participantes en los tres casos es el uso de recursos pedagógicos y digitales para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En la UC y la UO, exaltan la frecuencia en el acompañamiento y, en algunos casos, retroalimentaciones más personalizadas; también destacan la convergencia de recursos didácticos físicos y digitales y en unas asignaturas relación entre la teoría y la práctica. Perciben que ahora dan mayor relevancia a los procesos de aprendizaje que a los procesos de enseñanza, lo cual ha favorecido la independencia en el aprendizaje de los estudiantes. Para algunos estudiantes hay relación entre la teoría abordada en la tutoría y su práctica, coinciden en la identificación de algunos docentes que consideran están actualizados en las disciplinas que manejan y son dedicados a su labor. Un evento que ha tomado fuerza en estas dos universidades es la investigación formativa, particularmente en la identificación de problemas académicos en contextos escolares específicos donde los estudiantes han contribuido con el mejoramiento de dichos problemas.

De otra parte, la tutoría ha dado a los docentes un nuevo rol como diseñadores de herramientas didácticas digitales, ha favorecido el compartir de saberes, han desarrollado competencias profesionales e investigativas, y en términos generales mayor compromiso por parte de los estudiantes en seguir los procesos de los cursos. Ahora tienen más recursos en internet para desarrollar procesos pedagógicos y de aprendizaje, y ha habido cambio de actitud tanto de docentes como de los estudiantes frente a los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Para el caso de la UO, con el uso de las cartas pedagógicas se ha logrado identidad del programa a distancia respecto al mismo programa que ofrece la universidad en metodología presencial, destacan la calidad humana de la mayoría de los docentes en los tres casos. En la UDO encuentran que los entornos virtuales permiten una estimulación pluridimensional, han facilitado la interacción entre tutores y estudiantes, el desarrollo de competencias mayormente tecnológicas, y hay casos en los que se ha facilitado la interdisciplinariedad de saberes y su consolidación.

De lo anterior se pueden identificar tres factores que han incidido de manera positiva en acción tutorial la incorporación de recursos digitales en los programas, la articulación entre teoría y práctica; y, el cambio de roles de los actores en donde prima la enseñanza sobre el aprendizaje. El primero, con la influencia de las TIC empleadas con propósitos educativos, se ha permitido ampliar y aprovechar mejor una serie de procesos que ya tenían tanto profesores como estudiantes como la capacidad de recordar, ordenar, y establecer relaciones entre saberes (Ávila, 2004.). Por tanto, la posibilidad de intercambiar significados, estrechamente relacionados con la capacidad de comunicarse, codificar, decodificar y transmitir contenidos propician relaciones dialógicas, en la mayoría de los casos más fluidas, que favorecen el radio de la ZDP en los estudiantes.

El segundo factor tiene que ver con la manera en que la teoría ha logrado articularse con prácticas pedagógicas de aula reales de la mayoría de los estudiantes, lo cual obedece a su actividad cognoscitiva; es decir, “la teoría como herramienta no se limita su uso en la tutoría sino ha servido como actividad social práctica para mejorar sus desempeños como docentes” (Vygotsky, 1979, pág. 91). El tercer factor, se relaciona con los procesos pedagógicos en tanto se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza; hecho que ha generado que el alumno

haya ganado en autonomía y que el profesor haya cambiado su rol para asumir ahora el papel de mediador en la construcción del aprendizaje de los estudiantes, lo que incluye que haya ganado habilidades para la construcción de materiales. Por tanto “le cabe al maestro un nuevo e importante papel, convertirse en organizador del ambiente social y educativo, como mediador de aprendizajes”. (Vygotsky, 2005. pág.475)

La evaluación desde la perspectiva de los participantes y las instituciones

En cada uno de los casos la evaluación está unificada institucionalmente y se implementa de manera cualitativa y cuantitativa. En la UC y en la UO manejan los mismos porcentajes 60% y 40%. El 60% representa el trabajo tanto individual como colaborativo, pero pueden ser distribuidos según criterio del cada profesor; el 40% equivale al examen final. Actualmente, en la UC las actividades evaluativas del 60% incluyen el trabajo de aula que corresponde al 35% y el trabajo de investigación es el 25%, el 40% sigue siendo la convocatoria que se estructura con base en la prueba Saber Pro, se ha retomado la prueba escrita como complemento del trabajo final, y con la implementación de la plataforma Moodle la entrega de trabajos se ha digitalizado al igual que la entrega de sus valoraciones. No obstante, procuran que la evaluación sea continua, la asistencia y participación de los estudiantes en las tutorías tienen un porcentaje significativo en la evaluación sumativa, al igual que el proceso de desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas e investigativas. Estos eventos evaluativos coinciden con los del caso de la UO, en donde se desarrolla en tres fases: predictiva o inicial de carácter diagnóstico, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Para el caso de UDO las fases son de aprendizaje reconocimiento, profundización (o contextualización) y transferencias distribuidas en porcentajes de 75% del proceso del estudiante en el aula virtual durante el curso, y 25% de la evaluación final, con este cambio pretenden dar más relevancia al proceso y avances académicos de los estudiantes a lo largo del semestre y empezar a implementar la migración los distintos entornos al proceso virtual.

El plano de la ZDP Vygotsky (1979), la aborda desde las perspectivas de la instrucción y de la evaluación. Dentro de estos dos marcos

de referencia examina la relación entre el estudiante y la persona o personas que le asisten aún sin estar físicamente presentes en el contexto en donde tiene lugar el aprendizaje. Con base en esta postura, se puede afirmar que la evaluación cualitativa en cada uno de los casos tiene en cuenta la ZDP en la medida en que implementa estrategias para evaluación entre pares, evaluación de una persona más competente (el tutor), y autoevaluación. La evaluación cuantitativa, a pesar de que intenta dar cuenta del nivel de desarrollo de los estudiantes centra la mayor parte del porcentaje en el examen final individual, esta para los casos de la UC y de la UO, en donde otorgan el 40% del total de la nota; en el caso de la UDO, este porcentaje equivale a una cuarta parte del valor total de la nota. Por otra parte, en los tres casos la evaluación trata de ampliar el radio de la ZDP mediante la interacción e intercambio de saberes en el trabajo colaborativo, de ahí que a este proceso también le sea asignado un porcentaje. Así mismo, la evaluación del trabajo individual o autoaprendizaje tiene otro valor en la valoración final; no obstante, en los casos de la UC y de la UO este proceso es mayormente monitoreado en las tutorías presenciales en donde de alguna forma los profesores miden el nivel del rendimiento de cada estudiante, en la UDO el monitoreo básicamente lo hace plataforma en donde el profesor puede rastrear la participación de los alumnos en el aula virtual. De esta última parte se puede llegar a dos conclusiones, la primera, la ZDP puede aplicarse acertadamente en los procesos de evaluación del aprendizaje en cada uno de los casos en la medida en que el estudiante y el profesor no tienen que estar físicamente presentes en el contexto donde ocurre el aprendizaje; y, la segunda, la evaluación más allá de medir el rendimiento del estudiante está orientada a la manera como un estudiante se mueva entre una ZDP y otra.

Rupturas de la evaluación

La evaluación ha sufrido rupturas importantes en cada uno de los casos, para la UC y la UO en principio era memorística, estandarizada tipo ICFES de opción múltiple con única respuesta, no tenía en cuenta las competencias, los procesos de investigación formativa, de argumentación, ni de confrontación de saberes. En la UO el cambio más significativo ha sido la introducción de la plataforma Moodle en el proceso evaluativo, digitalización y en la entrega de algunos de sus trabajos, pero para ambos casos los porcentajes de la

evaluación cualitativa y los criterios de la evaluación cuantitativa se han mantenido. Las tres universidades han trabajado con los CIPAS; sin embargo, la única que conserva esta estrategia de trabajo colaborativo es la UC; en la UDO se manejaban los mismos porcentajes de las otras dos universidades, 60% para el trabajo durante el semestre y 40% del examen final, pero con la implementación de la plataforma Blackboard ahora los porcentajes son 75% y 25% respectivamente. Las rupturas fundamentales en esta universidad respecto a la evaluación se dieron contundentemente entre los años 2007 y 2014; primero, con la implementación de la prueba nacional, originalmente presencial y luego se virtualizó; después se incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y, finalmente, se institucionalizan los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se implementan los exámenes tipo ensayo, y desaparece la opción de presentar un solo examen que equivalía al 100% de la nota del curso.

Se puede decir que la evaluación ha venido sufriendo rupturas a medida que la tecnología avanza, hecho que puede ser constatado en cada uno de los casos. En efecto, una de las influencias de mayor impacto en los últimos años de transición de siglo, en la actual generación de educación a distancia, son las plataformas virtuales de aprendizaje porque “permiten reforzar y reorientar las acciones formativas con un amplio contexto de recursos para las distintas fases del proceso formativo” (Cabero, 2007. pág.209). Por otro lado, se ha venido dando cuenta de alguna manera de la ZDP en tanto en los tres casos se está dando mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje más que a los niveles de memoria.

Respecto a la relación entre la evaluación y la determinación del proceso de aprendizaje identifiqué algunas tensiones sobre las percepciones de profesores y estudiantes. Por un lado, los profesores de la UC y de la UO encuentran que se puede determinar qué tanto han aprendido los estudiantes con el monitoreo y retroalimentación que hacen a su proceso, con la argumentación de sus discursos, con el desarrollo de las guías, con la sustentación o socialización de sus trabajos, y a través de la evaluación escrita. Sin embargo, asumen la evaluación como un reto porque no hay un equilibrio entre el tiempo de desarrollo de un curso y los temas para abordar; adicionalmente, en ambos casos es difícil en situaciones particulares con algunos estudiantes de provincia por su falta de habilidades para manejo de herramientas digitales, hecho que

dificulta su seguimiento efectivo al proceso del aprendizaje. No obstante, los estudiantes perciben que con la evaluación no se puede medir de manera objetiva su progreso en el aprendizaje y que no es claro porque prima lo cuantitativo sobre lo cualitativo; adicionalmente porque a veces no tienen retroalimentación por parte de sus docentes, pero han podido confirmar su aprendizaje en su ejercicio como docentes.

Para el caso de la UDO, los profesores manifiestan tener un alto nivel de incertidumbre porque no hay seguimiento permanente, no hay contacto directo, y generalmente prima la memoria en los exámenes finales.

Los estudiantes consideran poco probable que sus profesores puedan determinar su aprendizaje porque la evaluación no va más allá de lo cuantitativo, los procesos de retroalimentación de sus trabajos son muy escasa, con base en la nota los profesores recurren a una hoja de cálculo para establecer quiénes sobresalieron y quiénes no, lo cual es relativo en tanto perciben que una cifra no es garantía de aprendizaje. Algunos reconocen que se aprende dependiendo del compromiso del estudiante pero que no se aprende de manera crítica de acuerdo con el modelo de país.

Se observa que la evaluación que se desarrolla durante el proceso de formación de los alumnos constituye un aspecto bastante sensible en su aprendizaje; en primer lugar, porque para la consolidación de sus saberes es necesario que haya mayor frecuencia en las interacciones; y, en segundo lugar, porque la retroalimentación de sus trabajos no está teniendo la efectividad que se espera. Por otra parte, esta situación se complejiza más debido al perfil de la mayoría de los estudiantes quienes cuyas prioridades son diferentes, muchos de ellos dedican gran parte de su tiempo a sus actividades laborales y familiares lo que hace que sus interacciones con sus docentes y compañeros son menos frecuentes. No obstante, ellos consideran que lo ideal sería darles menor importancia a las valoraciones cuantitativas, porque finalmente es en su ejercicio como docentes cuando se ven confrontados con su aprendizaje; y, por tanto, dicha valoración no la asumen como poco objetiva y porque no da cuenta de manera certera de su aprendizaje. De otra parte, teniendo en cuenta que “la retroalimentación consiste en dar los consejos, o hacer preguntas inductivas que permiten al estudiante encausarse en el buen camino o en llevarlo más allá de su reflexión” (Jeunesse, 2007, pág.104). La falta de retroalimentación en varios casos no permite

que ellos avancen de mejor manera de una ZDP a otra. Sin embargo, para los casos de la UC y de la UO a pesar de que el profesor tiene la intención de hacer mayor seguimiento a sus estudiantes la forma más efectiva, aunque no suficiente, es en los encuentros presenciales a través grupos de trabajo dado que puede verificar de manera aproximada el progreso de los estudiantes respecto a los objetivos del curso. Finalmente, a pesar de las bondades que ofrecen las TIC en los procesos de aprendizaje, en ocasiones se convierten en un obstáculo debido a la falta de competencias tecnológicas por parte de algunos estudiantes y docentes, hecho que hace aún más compleja la relación entre evaluación y determinación del aprendizaje.

Las TIC y el material didáctico como instrumentos mediadores



En esta sección presento los hallazgos correspondientes a la segunda categoría conceptualizada a partir del modelo sociohistórico: los instrumentos mediadores. Esta categoría la constituyen los hallazgos sobre las TIC; y, sobre el material didáctico. A continuación, relaciono en cuatro grupos los hallazgos de las TIC: como instrumento de mediación en la interacción; en relación con las prácticas pedagógicas; su relación con el material didáctico; y, con la evaluación.

Con el advenimiento de las TIC y su incorporación en la educación superior, las licenciaturas sufren profundos cambios tanto en las prácticas pedagógicas como en la manera como ocurren las interacciones. Para el caso de la UC, las TIC entran en sus programas académicos entre los años 1998 y 1999 con el surgimiento de la web 94, 95, ellos inician este proceso con las capacitaciones del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); no

obstante, su impacto no fue muy significativo en esa época. Entre 2005 y 2006 ingresaron de manera más formal, la novedad fue el uso del correo electrónico como mediación tecnológica para que los estudiantes empezaran a hacer el envío de sus trabajos, pero en el 2009 se dan los primeros intentos de la implementación de la plataforma virtual, siendo el 2012 el año cuando se formaliza y fortalece el uso de la plataforma. Sin embargo, en razón a que la metodología implementada por ellos, a distancia tradicional, las TIC han sido una mediación complementaria de las prácticas pedagógicas presenciales.

Para el caso de la UO, las TIC irrumpen en sus programas de manera informal aproximadamente desde el año 2005 como recurso adicional a sus didácticas y prácticas comunicativas, no como exigencia institucional, su incorporación definitiva y formal fue el 2010 más por exigencias del MEN para la renovación del Registro Calificado, pero empiezan a hacerse visibles en la licenciatura aproximadamente desde el 2011 con la institucionalización de la plataforma. El proceso fue paulatino, primero se inició con la digitalización del material, luego siguió el uso de correos, blogs, y la incorporación de otras herramientas.

A diferencia de la UC, la UO que siguen la metodología a distancia semipresencial, con la incorporación de las TIC han intentado hacer de ellas un recurso para el ofrecimiento de cursos bimodales, pero aún se encuentran en proceso de consolidación, hecho que sigue favoreciendo los encuentros presenciales sobre los virtuales. Por consiguiente, la plataforma, y las TIC en general, siguen siendo mediaciones tecnológicas complementarias a sus prácticas pedagógicas e interacciones.

Es el caso de la UDO en donde las TIC han generado las rupturas más significativas en diferentes aspectos, pasa de implementar sus programas académicos en metodología a distancia tradicional a metodología a distancia virtual en un lapso relativamente corto; por tanto, sus prácticas pedagógicas cambiaron de manera radical. Aproximadamente hacia el año 2003 empiezan dichos los cambios, en esa época existían módulos que se enviaban al estudiante por correo, había comunicación asincrónica con los estudiantes mediante cartas o correos electrónicos que apenas empezaban a utilizar. Entre los años 2005 y 2006, con el proceso de autonomía universitaria, se hizo la transición de manera acelerada, lo cual trajo como consecuencia deserción de varios

estudiantes; el periodo contundente de incorporación de las TIC fue entre 2007 y 2008 con estándar CORE, y con él se comienza a promover acciones para que la mayoría de los cursos empezaran su transición al entorno virtual, hecho que coincide con los inicios de creación de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Las TIC inciden directamente en la educación dependiendo de las exigencias del momento el socio-histórico; por una lado, “como configuradoras del mundo cultural, social, laboral y económico en el que se desenvuelven actualmente los sistemas de enseñanza y, por otro, por las transformaciones que implica su integración en los centros educativos y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cabero, 2007, pág.160) Se puede observar que de los tres casos, es la UC la universidad que ha tenido un proceso más pausado en la incorporación de las TIC, dicho proceso empezó a tener lugar a finales de la última década del siglo pasado movida por los avances de la tecnología digital y la incorporación que de ellas empezara a hacer el ICFES en la educación superior. Para la UC básicamente ha habido cuatro rupturas fundamentales: a) 1998 y 1999 con el surgimiento de la web 94, 95; b) 2005 y 2006 uso del correo electrónico como mediación tecnológica; c) 2009 los primeros intentos de la implementación de la plataforma virtual; y, d) 2012 el año en donde se formaliza y fortalece el uso de la plataforma. En el caso de UO, el proceso de incorporación fue más tardío que en la UC; son tres las rupturas fundamentales: a) 2005 como recurso adicional, no impuesto, para las prácticas pedológicas; b) 2010 como recurso adicional exigido por el MEN para la renovación del Registros Calificados; y, c) 2011 con la institucionalización de la plataforma. El caso de la UDO es la que llama más la atención, dado que de las tres universidades fue la que empezó el proceso de incorporación de las TIC en sus programas más tarde, pero fue la primera en virtualizar los programas de formación. Por consiguiente, es el caso en donde se ubican las más profundas y aceleradas rupturas: a) 2003 se empieza el proceso de virtualización del material didáctico; b) 2005 y 2006 virtualización de los programas académicos; y, c) 2007 y 2008 transición del estándar CORE al entorno virtual.

Respecto a la experiencia de las TIC en las prácticas pedagógica en los tres casos identifiqué que han facilitado el proceso de aprendizaje y de enseñanza, los currículos son ahora más flexibles, y de acuerdo

con la percepción de los profesores se han favorecido los procesos de retroalimentación. En los casos de la UC y de la UO, los docentes han notado que se ha incentivado su creatividad y la de sus estudiantes, los niveles de motivación se han elevado, y los estudiantes han fortalecido habilidades para acceder a diferentes fuentes de información. Por su parte, en la UO los profesores precisan que se ha favorecido el tiempo para el desarrollo de los contenidos de los cursos, ahora es más fácil realizar seguimiento académico a los estudiantes y brindarles apoyo continuo. Como profesores, han desarrollado y/o reforzado competencias digitales como requerimiento de la universidad, han podido compartir experiencias y producciones de estudiantes y profesores de manera más significativa, se han mejorado los canales comunicativos, y se percibe más conciencia del uso de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes encuentran favorable que algunos profesores han mejorado su cualificación, han cambiado su forma de pensar frente al uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas, se disminuyeron los costos para ellos, han experimentado que cuando se utiliza el aula virtual de manera dinámica es agradable, pero esto depende exclusivamente del tutor.

Por otro lado, las percepciones sobre las TIC en las tutorías en la UDO, según la experiencia de la mayoría de los profesores, ha facilitado el seguimiento acompañamiento de los estudiantes, sienten que ahora están mejor capacitados para trabajar en ambientes virtuales, dan valor muy importante a la web conference y al uso del Skype, más que a la interacción misma en el aula virtual. Para algunos docentes ha habido articulación entre lo tecnológico y lo pedagógico, pero hay tensión al respecto entre docentes y estudiantes; los docentes afirman haber tenido un cambio procesual en el proceso de virtualización de la licenciatura, los estudiantes manifiestan que el cambio fue abrupto, que generó traumatismo en la licenciatura y desmotivación en la mayoría de los estudiantes. Perciben que la plataforma ha estado subutilizada por falta interacción entre el docente y los estudiantes y entre ellos mismos estudiantes. Encuentran desafortunada la desvinculación de la interacción interpersonal, manifiestan que ahora no tienen supervisión directa de sus profesores en su práctica de aula, hecho que no les permite dar cuenta de las habilidades de sus estudiantes como profesor. El desarrollo actual de la tecnología como instrumento mediador favorece la creación y el enriquecimiento de las propuestas en la educación a distancia, en tanto permite abordar de manera ágil numerosos temas,

generar nuevas formas de encuentro entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí. Así como la cultura es un instrumento mediador, también lo son las herramientas que utiliza el hombre y son productos de la cultura; por tanto, adaptarse a los desarrollos tecnológicos implica capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas, en tanto las tecnologías permanentemente van generando distintas posibilidades; de ahí su condición particular de herramienta. “La colaboración que prestan permite a los estudiantes trascender la idea de eficiencia, en tanto implica menos tiempo y menos esfuerzo, pero además posibilita nuevas relaciones con el conocimiento en el marco de las nuevas mediaciones con los contextos culturales” (Litwin, 2000, pág.22). Sin embargo, la mediación tecnológica no debe reemplazar la mediación humana, especialmente cuando se trata de formación de docentes quienes deben desarrollar altas capacidades humanas.

En términos generales la incorporación de las TIC en el programa ha tenido un impacto favorable en las prácticas pedagógicas en los tres casos. Aunque el impacto no ha tenido lugar de la misma forma en los tres, ha sido bastante similar lo cual se ve reflejado en el aumento de la creatividad de los actores, elevación de la motivación en algunos casos, fortalecimiento de habilidades digitales, mejoramiento del desarrollo de los contenidos de los cursos, mejora del seguimiento y del apoyo académico a los estudiantes, fortalecimiento de canales comunicativos, y mayor conciencia del uso de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la UDO se pueden ubicar algunas particularidades, que, por la naturaleza de la virtualidad, no se dan en los otros dos casos, ellos un alto valor a la web conference, al uso del Skype, más que a la interacción misma en el aula virtual. Desde el punto de vista de algunos docentes han encontrado articulación entre lo tecnológico y lo pedagógico, pero la percepción de los estudiantes difiere en tanto consideran que el cambio fue abrupto; hecho que trajo como consecuencia traumatismo en la licenciatura y elevados niveles de desmotivación. Evento al que se le adiciona, su percepción frente a la falta interacción no solo entre ellos como estudiantes sino entre ellos y el docente lo cual ha confluído en dos vertientes sobre las cuales vale la pena reflexionar; por un lado, la desvinculación de la interacción directa; y, por otro, la subutilización de la plataforma.

Al hacer reparo en las situaciones que describo anteriormente, retomo los planteamientos de Vygotsky (1979) sobre el papel de los sistemas de mediación respecto la doble naturaleza de las herramientas en tanto no sólo las poseemos sino también somos poseídos por ellas. Estos sistemas inventados a lo largo de la historia de la humanidad significan para los seres humanos un aporte de alto valor en su desarrollo en la medida de su apropiación, en tanto, instrumentos de control de los propios procesos y de su desarrollo no natural son determinantes de la acción de los humanos. Teniendo en cuenta esta perspectiva, considero que en la medida en que se logre el uso adecuado de las TIC como herramienta mediadora de aprendizaje en programas virtuales, se podrán facilitar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) de los estudiantes y por ende su zona de desarrollo proximal (ZDP).

De otra parte, en cuanto a la experiencia de las TIC en la interacción comunicativa, en cada uno de los casos se percibe que ha mejorado en tanto se ha facilitado la comunicación asincrónica especialmente cuando los grupos son numerosos. De la misma manera, han mejorado los canales comunicativos entre ellos, hay mayor flexibilidad en el manejo de las materias, mejor seguimiento y se pueden abordar los temas con mayor profundidad. No obstante, además de las plataformas adoptadas por cada universidad, se ha fortalecido la interacción en tiempo real y de manera asincrónica con el apoyo de otros medios de comunicación digital.

Respecto a la experiencia de las TIC en el material didáctico, coinciden en los tres casos en que se puede actualizar permanentemente. En la UC surge el Portafolio Virtual como mediación digital complementaria al material tradicional, los alumnos han fortalecido el trabajo colaborativo y los profesores han tenido la oportunidad de capacitarse y participar en la elaboración de material digital. Frente a este aspecto, en la UO la percepción es que el módulo en físico fue desplazado completamente por el digital, han disminuido los costos, y se han mejorado en las prácticas pedagógicas. Para el caso de la UDO, se puede acceder al material de manera oportuna a cualquier momento y en cualquier lugar, el material digitalizado ha promovido más el trabajo autónomo, y ha fortalecido a los estudiantes estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Ávila (2004), las funciones de las TIC en sistemas educativos a distancia se orientan principalmente como instrumento

facilitador para el fortalecimiento de habilidades tecnológicas; apoyo y complemento de los contenidos curriculares y como medio de interacción entre los actores que forman parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Con base en lo anterior, se puede confirmar que en los tres casos las TIC han servido de manera favorable como mediación adicional de interacción sincrónica y asincrónica, han posibilitado la flexibilización de los currículos al igual que el abordaje de los temas, y han permitido tener materiales didácticos más actualizados y prácticos debido a su digitalización. Esto lleva a afirmar que las TIC han facilitado la actividad en el desarrollo de los PPS aprendizaje favoreciendo los procesos que éste conlleva.

Por otra parte, respecto a la experiencia de las TIC en la evaluación no ha influido de manera significativa, en los casos de la UC y de la UO el sistema de evaluación sigue conservando su estructura. Para ellos, el uso de la plataforma Moodle ha hecho los procesos más ágiles, se ha digitalizado el envío de los trabajos de los estudiantes a sus profesores, aunque aún se percibe resistencia por parte de algunos profesores a hacer la evaluación de los trabajos en medio digital. Para algunos estudiantes no ha sido tan positivo en unas materias porque se ha perdido el proceso de retroalimentación de sus trabajos finales, sólo encuentran la nota subida en el sistema. En la UO, la experiencia de los participantes es que lo único que ha cambiado es el porcentaje que tiene el trabajo autónomo en el aula virtual; los alumnos encuentran poco afortunado el hecho que en ocasiones se limita la participación de los estudiantes al interior del trabajo colaborativo afectando su producción, pero reconocen que la plataforma les ha permitido promover el trabajo autónomo en el aula virtual.

De los tres casos, es la UDO, es en donde existe relación directa entre las TIC y la evaluación en tanto todo el proceso evaluativo está mediado por la plataforma y el aula virtual; para ellos es positivo porque es más fácil subir los trabajos, se promueve el trabajo colaborativo, y pueden conocer los aportes de los demás compañeros del curso.

A pesar de que la incorporación de las TIC en las tres universidades ha favorecido muchos procesos para el desarrollo de prácticas pedagógicas y del aprendizaje, en la evaluación su influencia no ha sido tan significativa. Si bien para el caso de la UDO el impacto ha sido contundente desde el punto de vista operativo respecto al envío de sus

trabajos, el compartir de saberes con sus pares; para los casos de la UC y la OC, no han tenido mayor trascendencia, hecho puede obedecer a que el tipo de la metodología a distancia en cada una de las universidades es diferente. Por lo tanto, se evidencia que a pesar de que la evaluación está mediada por las TIC no se constituye como una herramienta fundamental que permita a los estudiantes determinar su ZDP. De otra parte, las TIC pueden convertirse en una herramienta didáctica que mediatice los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto ayudan en la intervención didáctica e inciden en la relación de todos entre contexto, interacción, profesores, alumnos, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, actividades, evaluación. No obstante, el material didáctico como mediación pedagógica también tiene un alto valor en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la sección que sigue presento los del material didáctico y su relación con las prácticas pedagógicas.

Esta sección, constituye la segunda parte de correspondientes a la segunda categoría conceptualizada a partir del modelo sociohistórico: los instrumentos mediadores, tal como lo expresé al inicio de este numeral. A continuación, presento los hallazgos relacionados con las concepciones del material; sus rupturas; sus usos para el aprendizaje; y, sus fortalezas según las percepciones de los participantes.

Respecto a las diferentes concepciones del material didáctico, en la UC el Programa Integral del Curso (PIC) es el eje principal del material, está acompañado de las guías de trabajo que orientan el proceso de aprendizaje, la mayor parte del material es adaptado por los docentes, pero hay casos en que algunos elaboran su propio material. Adicional al PIC, en ocasiones se asignan textos en medio físico, o en medio digital subidos a la plataforma o enviados a través de diferentes medios virtuales. En ocasiones se sugirieron algunos libros de consulta.

En la UO, las TIC son dinamizadoras fundamentales del material, dan especial jerarquía a la plataforma Moodle en tanto los módulos de todos los cursos se encuentran colgados allí; al igual que en la UC, recurren a diferentes mediaciones digitales como complemento facilitador del módulo; por ejemplo, motores de búsqueda de información para ampliar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reciben el plan de trabajo en el que se precisa el sistema de evaluación, documentos de trabajo, y la bibliografía, cada docente elabora guías de

trabajo autónomo para las sesiones no presenciales dependiendo de los cursos que tenga a su cargo.

En la UDO, el material didáctico es diseñado teniendo en cuenta tres etapas: aprendizaje, reconocimiento, profundización y transferencia, que se configuran en los módulos, las guías y el protocolo. Cada unidad didáctica corresponde a un crédito académico, está virtualizado en su totalidad y disponible en la plataforma Blackboard. Por otro lado, los maestros nombran la existencia de una agenda de actividades aspecto que no es mencionado en los documentos revisados.

Retomando la percepción de Vygotsky respecto al papel que desempeñan los instrumentos de mediación, hallé en los tres casos que el material didáctico tiene un papel fundamental en el desarrollo de la acción pedagógica, en tanto es el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En las tres universidades los módulos se constituyen como mediación principal a través de sus plataformas, y son complementados con ayudas adicionales como guías para facilitar su comprensión desarrollo. En los tres casos, el material está diseñado para que sea trabajado en etapas diferentes que toman en cuenta, lo que Vygotsky llama la historia del estudiante; es decir, parten de los conocimientos no sólo disciplinares que tenga el estudiante sino a partir de su conocimiento con el contexto cultural al que pertenece, llevándolos a etapas que exigen un mayor nivel de esfuerzo, Por tanto, el material propende por el logro del PPS por parte del estudiante.

En cuanto a las rupturas en el material didáctico, para los tres casos ha habido rupturas significativas, en principio, el material didáctico en los tres lo constituía módulos en medio físico y libros. Dichas rupturas empiezan a darse casi que a la par en que se formaliza la metodología a distancia en el país. Para el caso de la UC hacia el año 1984 empieza la primera ruptura, de libros se pasa a módulos contruidos por un grupo de docentes, lo cual permaneció de esa manera por más de una década hasta que en 1998 dicho material didáctico se empezó a incluir en la matrícula y como evento adicional se empezaron a incluir las guías de trabajo.

En la UO, aproximadamente hacia 1994 el material eran libros que se enviaban por correo postal, pero, al parecer, por los altos costos tanto de envío como de matrícula la universidad optó por la implementación del módulo. Las primeras versiones de los módulos eran compilaciones

de documentos unificados que se empastaban pero con los años la universidad dio autonomía a los profesores para que ellos hicieran la recopilación de las lecturas de acuerdo con el curso que orientaban, este hecho hizo que el material fuera más adaptado a las necesidades de los grupos y de la región; por tanto, los módulos se dejaron de empastar y se dio apertura a la inclusión de fotocopias de documentos, de capítulos de libros, o de libros completos en casos particulares.

Para el caso de la UDO entre 1983 y 1996 se da lo que ellos denominan una heteroestructuración del aprendizaje, que delegó a los profesores la elección y orientación la instrucción a través de la elaboración de módulos impresos, dejando de lado el uso de libros para los cursos. Posteriormente, se da un segundo momento al que llamaron autoestructuración del aprendizaje el cual, a partir del conocimiento construido por el estudiante, permitió centrar tanto los currículos como el material en asuntos profesionales específicos de acuerdo con cada programa académico.

Con el advenimiento del siglo XXI, y dando respuesta a los nuevos cambios en materia de política pública en educación para las licenciaturas, tienen un lugar otras rupturas curriculares y por tanto de los materiales didácticos para su desarrollo. En la UC, se crea la Secretaría de Comunicación y Medios como estrategia de fortalecimiento elaboración de materiales para todas las licenciaturas a distancia; sin embargo, aproximadamente entre los años 2001 a 2006 los módulos seguían siendo impresos y el uso del material empezó a cambiar con la utilización del computador y la multimedia. Paulatinamente se empieza a utilizar el material con artefactos tecnológicamente más sofisticados, del retroproyector pasan al uso del video beam, y después empiezan con los primeros intentos por incorporar ayudas digitales, se incrementa el uso del correo electrónico como canal de comunicación, luego algunos tutores empiezan a montar blogs por iniciativa propia, los materiales cambian a partir de la concepción del currículo integrador, y con la incorporación de la plataforma Moodle.

El proceso anterior fue similar en la UO, con la llegada de la multimedia refuerzan el material con el uso de power point, videos, y audios, los cuales fueron perdiendo vigencia con la incorporación del internet a sus prácticas pedagógicas, hecho que los condujo a la adopción de Moodle. A partir de entonces, entre los años 2009 y 2010 se inicia la

digitalización y virtualización progresiva de la mayoría del material didáctico y a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Para la UDO, la última ruptura significativa en el material didáctico es entre el 2004 y el 2008, años en los que se da lo que ellos identifican como la interestructuración del aprendizaje mediado por las TIC, dicho evento dio paso a la interacción e interactividad de los estudiantes con los tutores, consejeros y estudiantes de los grupos colaborativos, mediados por las TIC. A partir del año 2008 empezaron con la digitalización paulatina del material impreso, ahora en su totalidad material está digitalizado; por consiguiente, los módulos virtuales actualmente son el único material para el apoyo del aprendizaje. A pesar de esta ruptura, hasta el año 2012, en la mayoría de los cursos, se trabajaba con los módulos impresos o guías de nodo, y se crea la estación de radio para promover proyectos académicos y aspectos tutoriales.

Tal como lo menciono al inicio de esta sección el uso del material didáctico desempeña un papel fundamental en los procesos de formación de los estudiantes, de ahí que su uso se constituya como mediación de primer orden para la acción pedagógica. De acuerdo con las particularidades de cada uno de los casos, su uso siempre procura tanto el trabajo individual como colaborativo a partir de las actividades que lo orientan. Aunque llamadas de diferentes maneras, para los tres casos se parte de preguntas que conllevan a la reflexión para el abordaje y desarrollo de las actividades del material. Hallé un proceso igual en cada universidad respecto a la manera como los estudiantes organizan su trabajo colaborativo y el uso del material, ellos distribuyen las lecturas o los temas entre los integrantes para trabajarlas de manera individual; posteriormente, hacen un ejercicio de compilación que hace un estudiante del grupo y con base en las actividades asignadas socializan el trabajo bien sea en el encuentro presencial para los casos de la UC y la UO, o a través de Skype si se da el espacio para ello para el caso de la UDO.

Para el trabajo pedagógico entre tutores y estudiantes el material didáctico se utiliza a través de la plataforma, sin embargo, en la UC y en la UO muchos lo usan encuentros presenciales de aula. Existen unas actividades, en su mayoría deductivas, previamente establecidas en las guías que los docentes presentan para orientar el uso del material, a fin de hacer claridad de la metodología que se debe seguir para su

desarrollo y la manera como se evaluará. Dicha información, también está colgada en las aulas virtuales, una vez reunidos en el encuentro presencial para las socializaciones, se hace una puesta en común de los trabajos teniendo en cuenta su estructura, se hace un análisis crítico y reflexivo de los aspectos relevantes, de lo que aportó a los objetivos del curso, si fue pertinente su lectura frente a lo que se había propuesto en el programa desde el principio del curso.

Para el caso de la UDO, el material se sube al aula virtual y se utiliza de acuerdo con las etapas de reconocimiento; resolución de preguntas y lectura crítica; transferencia, la cual corresponde al desarrollo de un trabajo; y termina con el examen final. Al ingresar al aula virtual hay dos unidades didácticas, con guías de actividades para responder, el estudiante debe hacer una lectura crítica y responder unas preguntas para llegar a la etapa de transferencia en la que se espera que elabore un trabajo específico de lectura crítica, posteriormente presente el examen final.

El material didáctico en las prácticas pedagógicas, independientemente de si son presenciales, mediadas total o parcialmente por la plataforma virtual, ha permitido el desarrollo de acciones de aprendizaje a partir de situaciones problémicas que fomentan la interacción entre el contexto, los estudiantes y el profesor. El material, en tanto artefacto cultural, contribuye de manera significativa al desarrollo de PPS de los estudiantes por dos razones principales, la primera porque genera situaciones de reflexión mediante el trabajo colaborativo; y segunda, porque propicia procesos de internalización como resultado del trabajo en grupo.

Una de las fortalezas que destacan la mayoría de los docentes en los tres casos, es que el material se puede actualizar, está disponible en medio físico y digital, generalmente tienen textos claros y temas interesantes lo que facilita el desarrollo de las actividades. En la UC consideran que permite fomentar habilidades de lectura analítica, algunos estudiantes manifiestan que lo puede contextualizar en su ejercicio como docentes. En la UO, destacan el hecho que se ha enriquecido con la posibilidad de utilizar muchas herramientas digitales y multimediales; los profesores consideran que ahora es más flexible, más fácil acceder al conocimiento porque existe la posibilidad abordar los temas desde múltiples perspectivas. Dan valor a la información bibliográfica en

tanto la consideran más actualizadas, encuentran herramientas que son pertinentes que permiten la construcción de wikis y otros objetos virtuales de aprendizaje, hay una amplia gama de posibilidades de consulta y de aprendizaje tanto para sus estudiantes como para ellos mismos. Así mismo encuentran valor en el material subido en la plataforma dado que es una manera de compensar el tiempo no están en clases presenciales; adicionalmente porque el material apoya los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, facilita el manejo de los tiempos e incentiva la creatividad de todos, al mismo tiempo que promueve la indagación y el compartir de saberes.

La percepción en la UDO es que el material es más apropiado, más original, contiene información y bibliografía más actualizada, herramientas más novedosas que facilitan la didáctica digital lo cual repercute de manera favorable en la formación de los estudiantes. Ofrece mayor conectividad con sitios académicos de todas las partes del mundo, tiene gran riqueza visual, motiva a la ampliación de fuentes primarias para profundizar temas, contenidos pertinentes, ha mejorado su calidad. También permite prácticas pedagógicas más flexibles, y algo que destacan todos es que está diseñando de tal forma que toma en cuenta los ritmos de aprendizaje. Algunos alumnos manifiestan que hay unos módulos asertivos y de fácil lectura, los cuales han servido como material de consulta para su ejercicio profesional, les ha facilitado el autoaprendizaje, y ha incentivado su motivación.

Son varios los rasgos en común en los tres casos respecto a las fortalezas del material. En primer lugar, la posibilidad de tener acceso a él bien sea mediante el aula virtual o impreso, la flexibilidad para trabajarlo y la riqueza tanto visual como bibliográfica lo cual se hace posible por estar digitalizado; facilita las didácticas virtuales; estimula la creatividad y se adecúa a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esta última fortaleza, es tal vez la más importante, porque se adapta a las múltiples zonas de desarrollo próximo que hay en grupo de estudiantes en tanto cada uno puede seguir distintas secuencias y progresar a su propio ritmo por vías distintas.

Interacciones comunicativas como procesos interpsicológicos

En esta sección presento los hallazgos relacionados con a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las rupturas en los

programas universitarios de formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante los últimos quince años de transición de siglo? Dichos hallazgos, los discuto a partir de las subpreguntas sobre las percepciones de los participantes respecto a las interacciones comunicativas entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante- material didáctico, y las rupturas que ellas han tenido. Así mismo, incluyo los resultados sobre las estrategias de reflexión que los estudiantes han utilizado para la asimilación del aprendizaje.

Sobre la interacción profesor y estudiante

Para los casos de la UC y la UO este tipo de interacciones se da generalmente en los encuentros pedagógicos presenciales a partir del desarrollo de diferentes estrategias de análisis de lectura, consulta de documentos, y actividades que los estudiantes deben trabajar de manera previa a la tutoría tanto a nivel individual como en los grupos colaborativos. Una vez reunidos en la tutoría se socializan las actividades o los trabajos recurriendo a diferentes estrategias de trabajo grupal como el círculo hermenéutico, debates, mesas redondas, exposiciones para aclarar inquietudes por parte de los estudiantes bien sean respecto a los módulos de lectura para las socializaciones, o de las socializaciones de sus trabajos como tal. En ocasiones, las interacciones ocurren en encuentros extracurriculares informales bien de manera presencial o vía Skype, vía telefónica, e-mail, o a través de las redes sociales; en la UC los profesores han percibido que ahora tienen un poco más de interacción individual con el estudiante porque se ha empezado a implementar la plataforma y las aulas virtuales, y también porque hacen uso de otras herramientas para la comunicación virtual; sin embargo, en los encuentros tutoriales procuran la participación de todos los integrantes del curso.

Desde la percepción de los estudiantes, a pesar que varios reconocen que hay más interacción, otros tantos han experimentado hermetismo por parte de algunos de sus tutores, poca apertura al diálogo y al consenso, y han tenido experiencia con docentes que se solo asignan trabajos sin tener seguimiento de su parte; pero también han tenido experiencias con otros tutores quienes procuran tener continuidad en los encuentros tutoriales, retomando temas previamente vistos y que proporcionan retroalimentación. Sin embargo, llama la atención la manera como se

canaliza la información a través de la figura de representante de grupo, en tanto dicha figura no está institucionalmente contemplada en los archivos, contradice en cierta manera la manera como se pretende dar impulso a la comunicación por medios digitales. De acuerdo con las narrativas de las estudiantes, la representante es la persona que tiene contacto directo con el tutor, y quien es la responsable de difundir la información general a todos los estudiantes del grupo, esta persona asiste a las reuniones, organiza, orienta a sus compañeras y en ocasiones distribuye el trabajo según el número de las CIPAS.

Por otra parte, la experiencia de los profesores de la UO respecto a las interacciones con sus estudiantes es que ahora es más constante porque han implementado las estrategias de los trayectos por semanas, a pesar de que procuran orientar los documentos propuestos y las guías de trabajo autónomo en forma clara, los alumnos requieren generalmente explicaciones adicionales. Otras maneras de interacción son los acuerdos académicos que establecen al inicio del curso entre ellos, o a través de los foros, diarios de aprendizaje, conversatorios presenciales. A nivel general, los estudiantes perciben que, a pesar de tener encuentros presenciales, las interacciones con sus maestros no son tan fluidas como quisieran por la premura del tiempo, la cantidad de temas a abordar por evaluar, y por el número de estudiantes por profesor, situación que deja en algunos la sensación de no tener la retroalimentación suficiente ni por parte de sus profesores ni de sus compañeros frente al trabajo realizado. Este mismo hecho, se replica en los espacios virtuales porque lo perciben más como un formalismo el comentar superficialmente las actividades que los compañeros suben a la plataforma que un ejercicio académico de debate y de reflexión para profundizar los temas, es una estrategia para registrar sus entradas al aula virtual para efectos de la evaluación. Algunos estudiantes encuentran más favorable las interacciones en los encuentros presenciales que las virtuales para su aprendizaje porque pueden aclarar dudas y porque consideran que aprenden más en la medida en que interactúan entre ellos y con el docente, cuando no se da ese tipo de eventos sienten que quedan con demasiados vacíos conceptuales. No obstante, para un grupo de estudiantes, la visión respecto a los encuentros virtuales es diferente, han identificado que el elemento particular es la disciplina y la exigencia personal porque el profesor asigna una guía de trabajo con bibliografía específica para consultar y dependiendo de la calidad de sus intervenciones es efectiva la interacción con sus profesores.

En el caso de la UDO, la mayoría de las interacciones entre profesores y estudiantes son asincrónicas ocurren mediadas por el aula virtual, o a través diferentes medios electrónicos, generalmente giran en torno a las inquietudes que tengan los estudiantes respecto al desarrollo de su trabajo. Las interacciones empiezan al inicio de cada curso con la presentación del profesor y del desarrollo de este en el aula virtual, a partir de ese momento, son básicamente por escrito mediante las actividades previamente acordadas, algunos docentes proporcionan cronogramas para asesorías, otros no y en esos casos contactan al docente según las necesidades que se vayan presentando. En ocasiones ocurren interacciones sincrónicas y en tiempo real, bien sea por videoconferencias, foros, o por Skype, básicamente, la interacción esta mediada por internet con el uso de herramientas web 2.0 y la plataforma Blackboard. Según los docentes, otra forma de interacción tiene que ver con el seguimiento y retroalimentación que ellos hacen de las actividades académicas asignadas; no obstante, en las regiones las interacciones son más directas y en ocasiones presenciales. Los estudiantes tienen una percepción diferente a la de sus docentes frente a este respecto, de acuerdo con su experiencia sus interacciones son muy escasas y en algunos casos inexistentes tanto a nivel individual como de trabajo colaborativo, expresan que básicamente se trabaja en solitario. Si bien existe esta tensión, hay estudiantes que reconocen que en parte esta situación se ha presentado debido a la falta de participación de muchos de ellos, los profesores abren espacios y muy pocos participan, o por el contrario el profesor tiene muchos estudiantes y no puede responderles a todos, y en muchos casos se limita estrictamente a la evaluación. Como casos particulares, unos estudiantes han encontrado en los foros una experiencia enriquecedora porque han tenido la oportunidad de interactuar de manera directa con otros estudiantes y profesores de diferentes regiones del país.

En las percepciones de los docentes de la UC y de la OU identifiqué como rasgo particular que las interacciones entre ellos y sus estudiantes son generalmente sincrónicas, tienen lugar en los encuentros presenciales y giran en torno a las actividades académicas a desarrollar de los módulos. En ocasiones pueden tener lugar de manera más informal en espacios diferentes al aula, o en algunos casos en Skype en forma individual. Cuando son asincrónicas, es normalmente a través del aula virtual, el correo electrónico, o en redes sociales. En los tres casos, las interacciones son fundamentalmente para orientar el desarrollo de las

actividades de los módulos, las cuales son la base para el examen final del curso. Las percepciones de los estudiantes de las tres universidades coinciden con la de los docentes desde el punto de vista de la frecuencia, la sincronía y asincronía de las interacciones. Sin embargo, para la mayoría de ellos no están teniendo la efectividad que esperan, en especial para los estudiantes de la UDO. Primero por el alto número de estudiantes inscritos por curso; segundo, por el desequilibrio en entre cantidad de contenidos y tiempo para su desarrollo, encuentran hermetismo por parte de los docentes frente al diálogo y al consenso, y falta de seguimiento a su aprendizaje.

El tema de la interacción ocupa un lugar de alta importancia para el enfoque sociohistórico porque es el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual en tanto lenguaje y actividad convergen (Vygotsky, 1979, pág.47). El lenguaje como el mediador esencial de la interacción, bien sea hablado en los encuentros sincrónicos o escrito en los asincrónicos, posibilita al estudiante el desarrollo de sus PSS, pero si las posibilidades de interacción entre alumno y docente es limitada se afecta directamente el progreso que pueda tener el estudiante de su ZDP. De otra parte, el hecho que las interacciones no sean lo suficientemente fluidas tiene como consecuencia que estudiantes y profesores no compartan sus conocimientos lo cual limita su desarrollo intelectual; por tanto, se hace necesario repensar la manera como este tipo de interacciones están sucediendo y hasta qué punto apoyan al estudiante en su aprendizaje, por ende, de su ZDP.

Sobre la interacción entre pares

Es un hecho recurrente en los tres casos que la interacción entre estudiantes ocurre a partir del desarrollo del trabajo colaborativo, el cual les permite realizar trabajo independiente dado los temas son distribuidos entre los integrantes para ser trabajados individualmente y luego hacer la compilación de su trabajo con el resto de los integrantes del grupo. También es recurrente que el trabajo colaborativo no siempre es exitoso debido a la falta del compromiso y la disciplina que exige la metodología, lo cual genera tensiones al interior de los grupos porque la responsabilidad recae sobre el estudiante responsable compilar y articular el trabajo final y enviarlo al profesor.

Para el caso de la UC los estudiantes establecen un cronograma de reuniones presenciales, o virtuales entre semana según la organización de los grupos, una vez distribuidos los temas cada estudiante realiza el trabajo independiente que es por lo general un RAE. Cada CIPAS (Círculos interactivos de participación académica y social) escoge su metodología de trabajo, para procurar un trabajo exitoso, las estudiantes tratan de organizarse según afinidad y lugar de residencia, aunque generalmente existen tensiones al interior de los grupos por la falta de compromiso de algunas estudiantes y por la baja calidad del trabajo que aportan, hecho que afecta el normal desarrollo del proceso de aprendizaje. En otros casos la distribución del trabajo en las CIPAS se hace de acuerdo con las habilidades comunicativas y de manejo de herramientas tecnológicas de las participantes; en otras CIPAS optan por sortear el trabajo para que cada una tenga oportunidad de asumir roles diferentes y de aprender mejor. En general, comparten las experiencias con las demás compañeras dentro y fuera de los espacios académicos, lo cual ayuda a mejorar su formación. En la UO reconocen que en las interacciones que ocurren al interior de cada grupo colaborativo se brindan apoyo académico mutuo para su aprendizaje, en tal caso, les resulta indispensable la comunicación virtual o telefónica.

El caso de UDO no difiere mucho de los anteriores, afirman que sus interacciones son un poco más fluidas, recurren a estrategias institucionales como la distribución de roles para el desarrollo del trabajo colaborativo; por lo general quien tiene el rol de estudiante líder dinamizador sugiere una agenda, y si están en la misma ciudad es posible algunos encuentros presenciales, o recurren a redes sociales, o vía telefónica, o Skype para socializar los avances y/o retroalimentarse entre ellos mismos. Cuando el grupo está conformado por estudiantes que viven en otras regiones a veces se dificulta más por razones de conectividad, pero siempre será el estudiante que asume el rol de secretario vigía de tiempo o compilador el responsable de articular los aportes de sus compañeros, cerciorarse de su originalidad, escribir las conclusiones y subir el trabajo a la plataforma.

Otra tensión respecto a las interacciones entre estudiantes es la extracarga de trabajo y el mismo diseño del aula virtual, que por lo general está sobrecargado de lecturas y actividades, aunque reconocen que cuando se interactúa en el foro pueden encontrarse con aportes valiosos de algunos compañeros. En general se limita a la entrega y

compilación de información para los trabajos, y hay casos en que los que unos sólo se comunican cuando está muy cerca la entrega de los trabajos y otros que nunca se comunican sin dar ningún tipo de explicación, hecho que ahora es más notorio por el perfil con el que llegan los estudiantes, varios tienen la percepción que antes interactuaban con compañeros muy buenos, estructurados, interesados en el intercambio de juicios académicos y filosóficos más profundos, se aprendía con más seriedad y conciencia. Por otro lado, está la percepción que a pesar de que los foros han facilitado la interacción entre ellos no hay un clima, ni un espacio que permita el debate y posiciones críticas, a lo que se adiciona que hay ocasiones en que se encuentran con problemas de calidad de la conectividad, afirman tener una experiencia más positiva cuando estaban en la metodología a distancia tradicional.

Retomando la postura de Vygotsky (1979) respecto a las interacciones, las considera no sólo ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre, medios que siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Las interacciones, a través del lenguaje, permiten comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales, es la mediación entre el él y el yo, y nos ayudan a pensar e internalizar conocimientos. Respecto a este tema, encontré tres aspectos comunes en los casos entre estudiantes: primero, ocurren con mayor frecuencia que entre ellos y sus profesores; segundo, se basan principalmente en la organización y desarrollo del trabajo que deben desarrollar en los grupos colaborativos; y, tercero, existe asignación de roles en cada grupo para el desarrollo de los trabajos.

Para los casos de la UC y la UO, las interacciones son generalmente directas, sincrónicas y presenciales, ellos tienen una ventaja sobre los estudiantes de la UDO porque sus interacciones se dan a nivel intergrupales al interior de cada uno de sus grupos, e intergrupales cuando se reúnen con los demás grupos en la tutoría para las socializaciones, hecho que les permite ampliar las posibilidades de interacción y de aprendizaje. Para el caso de la UDO, la interacción entre estudiantes es mayormente asincrónica y escrita, un poco más limitada básicamente por tres razones; la primera porque los integrantes de los grupos generalmente no residen en la misma ciudad, e inclusive ni en la misma

región; la segunda por limitaciones en la coincidencia de los tiempos; y, la tercera porque, a pesar que los foros han facilitado sus interacciones no hay disposición para la reflexión y debate, hecho al que se adiciona los problemas de conectividad en algunas regiones.

A pesar de que sus comunicaciones son más frecuentes, no significa que sean siempre más efectivas. Cuando se logra un buen clima de trabajo académico al interior de cada grupo, los estudiantes logran moverse mejor de una ZPD a otra, si esto no ocurre, la carga del trabajo recae sobre un estudiante y se limitan únicamente a la entrega del trabajo, en estos casos difícilmente se logra verdadero conocimiento, en tanto el conocimiento es eminentemente de carácter dialógico (Bajtín, 1982)

Sobre la interacción del estudiante con el material

Frente a la interacción con el material, en los tres casos identifiqué que se da en dos niveles, a nivel individual y a nivel grupal, ocurre principalmente como resultado de la lectura e interpretación de textos orientados por guías de trabajo. En la UC, la individual está directamente relacionada con el desarrollo de RAE a partir de la lectura e interpretación de los textos asignados. El trabajo colaborativo se da en los CIPAS y gira en torno al desarrollo del trabajo de investigación, en ambos casos son fundamentales las preguntas generadoras que llevan a los estudiantes a hacer procesos de investigación y de análisis para ser socializados en los encuentros pedagógicos.

Para a UO, el trabajo individual se hace con base en el desarrollo de las guías de trabajo autónomo que se ciñen a un cronograma, y a los temas de cada curso; para ellos la interacción con el material es mayormente digital, basada en interpretación textual, escritura de documentos y elaboración de wikis.

En la UDO, la interacción individual con el material se basada principalmente en las lecturas de los módulos, elaboración de mapas conceptuales, resúmenes, sinopsis, ensayos, presentaciones en power point, dependiendo de lo sugerido por el profesor. Han encontrado interacción lúdica con material como crucigramas, rompecabezas digitales, pizarra filosófica, videos, de temas concretos, lo cual les ha facilitado el aprendizaje de los temas. La interacción con el material ha

llevado a los estudiantes a consultar fuentes primarias teniendo una interacción diferente con el mismo, esto en tanto considera que los módulos no siempre profundizan en temas fundamentales y se quedan en la actividad de leer el resumen del trabajo de un autor. La interacción con el material audiovisual es más significativa para su aprendizaje por la riqueza de imágenes y por la facilidad de descargarlas desde cualquier dispositivo electrónico, mientras que la lectura requiere de mayor concentración.

Sobre las estrategias de reflexión del estudiante y la asimilación del aprendizaje

Para el caso de la UC, la mayoría de los estudiantes elaboran mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes para sus procesos de asimilación del aprendizaje. Para otros, resulta más efectivo visualizar las lecturas a partir la creación de historias, repetición en voz alta, o indagación más profunda de temas que más les interesa, otros prefieren relacionar su propio entorno con la teoría recurriendo a estrategias como la deducción. Los estudiantes de la UO básicamente recurren a procesos de reflexión ligados a estrategias para la comprensión, memorización y asimilación de los temas del curso. Y para el caso de la UDO, las estrategias que utilizan los estudiantes es principalmente la elaboración de una agenda de trabajo, a partir de ello, buscan estrategias para facilitar la comprensión de la teoría el subrayado de ideas principales toma de notas, y la relectura facilita su comprensión. Por lo general recurren a construcción de mapas conceptuales, utilizando también diccionarios filosóficos, otros prefieren recurrir al apoyo de los OVA (objetos virtuales de aprendizaje) para aclarar dudas, o recurren a la biblioteca física o virtual. No obstante, reconocen que este proceso requiere de altos niveles de autorregulación si realmente quieren aprender.

De acuerdo con Bajtín (1982), un texto vive únicamente en la medida que está en contacto con otro texto “contexto”; únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbraba hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el dialogo. Precisa que este contacto representa un contacto entre enunciados que sólo es posible dentro de los límites de un solo texto y detrás de estos contactos se encuentra el contacto entre personas y no entre cosas. Con base en esta

postura, se puede decir que antes de empezar un proceso de reflexión de la teoría o de los temas del módulo, los estudiantes establecen primeramente una relación dialógica con el autor a través del texto o textos con los que ven confrontados. Para elaborar sus procesos de reflexión, el estudiante recurre a diferentes estrategias que le permiten, por un lado, comprender el texto; y por otro, establecer relaciones de sentidos con el texto para asimilar el aprendizaje; es decir para hacer sus procesos de asimilación. La interiorización en tanto proceso interno, individual y constructivo, consiste en elevar los niveles de complejidad de comprensión a los cuales no se llegaría si no hay una reconstrucción interna de una operación externa; es decir, una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente (Vygotsky, 1979)

Sobre los cambios actuales en la interacción comunicativa

A pesar de que en los tres casos la ruptura más importante en las interacciones comunicativas ha sido el boom de la tecnología digital, mediada por la internet, su incorporación en las licenciaturas; y por ende en la vida académica, ahora la comunicación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje son más fluidas y frecuentes, particularmente en la UC y en la UO; no obstante, es el caso de la UDO en donde han tenido lugar las rupturas más profundas.

De acuerdo con las narrativas de los profesores, anteriormente había encuentros presenciales de dos horas cada quince días para desarrollar una clase magistral, en la actualidad han hecho la transición de la metodología a distancia tradicional a la metodología a distancia virtual. Con la plataforma Blackboard como mediador principal de interacción bien sea sincrónico o asincrónico, los foros, la mensajería interna y Skype se constituyen como recursos de primer orden para el desarrollo de la comunicación. Como caso particular, en algunos CEAD se han abierto espacios presenciales para la construcción de los semilleros de investigación con el propósito de ofrecer a los estudiantes otra alternativa de acercamiento y de interacción diferente al desarrollo de tareas o resolución de dudas. Otros encuentros presenciales que aún se conservan son la inducción a estudiantes nuevos al inicio de cada semestre; cursos introductorios de carácter institucional y consejerías. A pesar de tener esos espacios presenciales, como consecuencia de la virtualización la comunicación ahora es mucho menos directa,

la asistencia y participación dejaron de ser obligatorias; hechos que coinciden con las narrativas de los estudiantes.

Los estudiantes en general coinciden que con la virtualización los cambios en sus interacciones han sido poco favorables; según sus percepciones su aprendizaje era más significativo cuando estaban en la metodología a distancia tradicional, dado que sus interacciones eran directas, había espacios para el debate y confrontación académica, había contacto humano con profesores y compañeros. Ahora, a pesar de tener diferentes herramientas digitales, que en apariencia facilitan la comunicación, las interacciones entre ellos como estudiantes, y entre ellos y sus docentes son menos frecuentes; adicionalmente, porque dependen de la calidad de conectividad a internet, y del tipo de herramienta electrónica que posean.

Con respecto a las rupturas anteriormente relacionadas surgen dos aspectos que merecen especial atención; por un lado, lado si bien es cierto que la ZDP no es exclusiva de la enseñanza, sino que involucra procesos de actividad colaborativa entre pares, y entre estos con otro más capacitados dentro de ámbitos específicos, si éstas no tienen lugar de manera efectiva, difícilmente el estudiante podrá desarrollar su ZDP y avanzar en su aprendizaje. Por tanto, “el aprendizaje del estudiante implica la intervención en particular de un proceso de construcción de conocimientos que se dan a partir de la interacción con otros y por un proceso de reflexión sobre la acción” (Charlier, 2000, pág.90)

De otra parte, debido a la desvinculación de contacto humano se generan altos niveles de desmotivación y aislamiento que pueden llevar a la deserción. La interacción mediada sólo a través del computador no es suficiente para el aprendizaje en tanto el conocimiento se construye a través de la actividad entre sujetos y objetos, la mediación humana permite al estudiante ir más allá de la información recibida, mantener su motivación y el logro de la autonomía. (Dumont, 2007)

Los instrumentos mediadores y calidad del aprendizaje: procesos de internalización

En esta sección presento los hallazgos correspondientes a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué características adopta un dispositivo para el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en

metodología a distancia de acuerdo con las exigencias del actual momento sociohistórico? Para ello, tuve en cuenta las subpreguntas sobre: las percepciones de los participantes respecto a la calidad de los procesos pedagógicos de sus licenciaturas; el mejoramiento del proceso de acción tutorial; el fortalecimiento del proceso de evaluación; y, el mejoramiento del material didáctico.

Por tanto, desde las percepciones de los participantes, los hallazgos que constituyen esta sección los expongo en el siguiente orden: la acción tutorial y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el impacto del material en la formación como docentes; la influencia de la evaluación en el aprendizaje; la calidad del aprendizaje en cada una de las licenciaturas; y, las consideraciones de los participantes sobre el mejoramiento de la calidad en este tipo de formación.

Frente a la incidencia de la tutoría en el proceso de enseñanza aprendizaje las percepciones son diferentes en cada caso. En la UC, los profesores la relacionan directamente con la alta demanda de estudiantes practicantes del programa por parte de las instituciones educativas de la región, y el elevado número de estudiantes egresados que logran obtener empleo como docentes en la educación pública en las diferentes regiones del país. Los estudiantes consideran que la incidencia es positiva y la relacionan con su mejoramiento profesional.

Para el caso de UO, la incidencia la relacionan de manera directa tanto con el rol del docente como con el rol del estudiante en la medida que estén convencidos de la metodología y estén preparados para asumir los retos que ella exige. En términos generales los profesores perciben que los estudiantes ahora avanzan más en el desarrollo de sus proyectos en tanto se involucren activamente en el proceso de desarrollo de tutorías, sigan las actividades y tiempos de las agendas, de esta manera la incidencia de la acción tutorial será más positiva. La percepción de la mayoría de los alumnos es que la tutoría les ha permitido aumentar la conciencia de su quehacer como docentes, ha promovido la formación para el desarrollo de competencias y habilidades como maestros. No obstante, se percibe tensión frente a la incidencia de la tutoría en sus procesos de aprendizaje en casos específicos de cursos cuyas tutorías no han tenido mucha trascendencia dada la importancia de los temas amerita más tiempo para su desarrollo, pero en razón a que los tiempos son cortos se abordan de manera superficial; hecho que deja en varios

estudiantes la percepción que se aprende, pero no con la calidad que ellos esperan.

Por otro lado, algunos estudiantes admiten que desde el punto de vista personal han ganado en autorregulación y han desarrollado habilidades para el trabajo en equipo; destacan el valor de algunas guías que les permiten analizar diferentes aspectos de los temas y que en ocasiones han logrado articular la teoría con su quehacer como profesores en las instituciones donde trabajan. Otros estudiantes manifiestan que, a pesar de las dificultades, han tomado como modelo a seguir las prácticas pedagógicas de algunos docentes a quienes consideran excelentes y quienes han tenido influencia significativa en su aprendizaje, pero reconocen que se tiene la oportunidad de aprender de la tutoría si se dedica el tiempo necesario al desarrollo de las guías.

El caso de UDO difiere significativamente respecto a los dos anteriores, la percepción general tanto estudiantes como docentes es que la tutoría no tiene mayor incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, los profesores atribuyen el hecho a la falta de compromiso de muchos estudiantes; por tanto, ellos no pueden dar cuenta del proceso de formación de sus alumnos. Sin embargo, algunos profesores afirman que han logrado evidenciar avances en el aprendizaje de sus estudiantes de manera progresiva a medida que avanzan el curso. Los alumnos manifiestan sentirse solos en el proceso se aprende a trabajar en solitario, y han aprendido a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autorregulación, la mayoría tienen la percepción que se aprende, pero no por las tutorías y que han aprendido, pero no con la calidad que esperaban, consideran que la tutoría podría tener más impacto si todos los profesores se atrevieran a dar el cambio en sus prácticas pedagógicas.

Vale la pena precisar que los procesos de formación en metodología a distancia implican compromisos por parte de todos sus actores de quienes se espera exista una relación de equilibrio para que sean interlocutores efectivos, y para que se puedan construir grupos entregados a un proyecto, bien comunicados, capaces de creer y de apoyarse en los demás y convencidos de una obra en común. (Gutiérrez, y Prieto, 1991). Teniendo en cuenta esta reflexión, al analizar las percepciones respecto al impacto que ha tenido la acción tutorial en algunos de los casos hay conexión con el anterior planteamiento. Por un lado, al analizar el caso de UC encontré tanto en la narrativas de los

estudiantes como en la de los docentes total coincidencia respecto a la relación directa entre el impacto de la acción tutorial con la capacidad de reconocimiento de los estudiantes por parte de las instituciones educativas regionales como practicantes, y desde el punto de vista de vinculación laboral de los egresado en el sector público; por tanto, el impacto está altamente relacionado con el desarrollo de competencias profesionales.

En el caso de la OU la relación del impacto de la tutoría en el aprendizaje parte del convencimiento de la metodología y de los retos que ésta implica, particularmente cuando el estudiante se involucra de manera activa en los procesos pedagógicos. Tiene en común con la UC el desarrollo competencias como docentes; no obstante, identifico como debilidad que a pesar de que aprenden a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas no siempre ocurre con la calidad que esperan debido al desequilibrio entre la cantidad de temas a desarrollar y el tiempo para ello. Otra influencia que ha ejercido la tutoría sobre el aprendizaje es el fortalecimiento de la autorregulación, desarrollo de habilidades del trabajo en equipo, y han tomado como modelo a algunos profesores para reproducir su estilo en las prácticas pedagógicas. A diferencia de los dos casos anteriores, en la UDO no identifiqué mayor impacto de la tutoría sobre el aprendizaje, dado que las relaciones que establecen para el éxito de ésta se encuentran ligada al seguimiento de su aprendizaje. La percepción casi general de los alumnos es que sienten solos en el proceso, hecho que los ha llevado a desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autorregulación; y a pesar de que su percepción es que han aprendido no ha sido con la calidad esperada.

De lo anterior, es importante retomar los planteamientos de Vygotsky (2005) respecto a que la educación se realiza a través de la propia experiencia del alumno la cual se halla enteramente determinada por el ambiente, la función del maestro se reduce a la organización y regulación de este, dando paso a que el alumno configure sus procesos de autorregulación y alcance el desarrollo de PPS de manera más efectiva. Sin embargo, en este proceso también es de suma importancia el trabajo colaborativo como otra forma de mediación a través de otra persona o personas; es decir, cuando los estudiantes se brindan apoyo mutuo, trabajan en proyectos conjuntos, comparten sus hallazgos, pueden construir andamiajes significativos para su aprendizaje.

Por otra parte, el impacto del material didáctico en la formación inicial de docente, en los tres casos le otorga un valor especial en tanto facilita a los estudiantes la autonomía y autorregulación en los procesos de aprendizaje. Para el caso de UC ha fortalecido la investigación, y algunos materiales resultan útiles para la práctica pedagógica. Los estudiantes destacan que hay casos en los que han podido adaptar en contextos educativos reales dado que ofrece diferentes alternativas pedagógicas y porque incentiva a la búsqueda de material adicional en la red, para algunos es un pretexto para seguir el proceso de autoformación.

Para el caso de la UO, el material ha tenido impacto en la medida en que es un derrotero para que los estudiantes avancen en su aprendizaje, las guías permiten analizar diferentes temas que pueden articularse con contextos reales de aprendizaje, hecho que se ve reflejado en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en las instituciones donde trabajan o hacen las prácticas de aula. Los profesores perciben que las guías se han fortalecido y las producciones académicas de los estudiantes son de mejor calidad; por otra parte, perciben que los discursos de los estudiantes son más fluidos, más críticos y mejor argumentados, ahora son más receptivos al cambio. Sin embargo, existe la claridad que se necesita mente abierta por parte de los estudiantes para que sea efectivo el material porque hay casos de resistencia por parte de algunos a involucrarse en los ambientes virtuales, les cuesta trabajo utilizar menos los textos impresos, y sólo participan en los encuentros presenciales. De otra parte, ahora el material facilita la formación de estudiantes críticos, ha posibilitado el trabajo interactivo. Desde la perspectiva del docente, ha aprendido a crear su propio material y ha llevado al estudiante a crear el suyo para situaciones específicas de aprendizaje, ha permitido el acceso a diversidad de conocimientos diferentes al científico, ha dado la oportunidad de ampliar el discurso.

El caso de la UDO difiere un poco al respecto en cuanto encuentran, desde el punto de vista tecnológico, un impacto positivo en el proceso de formación particularmente respecto al desarrollo de habilidades digitales, el uso de simuladores, el manejo de herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales, el desarrollo de indagaciones. Adicionalmente porque incentiva a la búsqueda de material y redes, y en el fortalecimiento de habilidades para el mejor aprovechamiento del tiempo y desarrollo de actividades. Desde el punto de vista pedagógico los profesores perciben que algunos materiales resultan útiles para la

práctica pedagógica en razón a que permite la creatividad para mejorar el proceso formativo con los estudiantes, han elevado su motivación frente a las herramientas pedagógicas porque les permite formarse para ser docentes actualizados, han complementado su formación de manera más significativa y con mejor calidad. Los estudiantes afirman que han podido adaptar el material en contextos reales de aprendizaje, han mejorado su desarrollo profesional, y ha facilitado el proceso de aprendizaje. Llama la atención la percepción que tienen algunos estudiantes sobre el material en cuanto les ha ayudado a entender el fenómeno de la educación a distancia como educación masificada.

En los tres casos las percepciones sobre el impacto del material en la formación docente coinciden básicamente en el fortalecimiento de la autonomía, la adaptación del material para ser usado en algunos contextos educativos reales, y el desarrollo de competencias digitales. Dentro de las particularidades de cada caso, en la UC está el fortalecimiento de habilidades investigativas, y motivación para seguir formación posgradual en línea. En la UO predomina el mejoramiento de competencias argumentativas y discursivas, el aumento de habilidades en docentes y estudiantes en la creación de material didáctico adicional; y el fortalecimiento del trabajo interactivo. En la UDO, se destaca el mejoramiento de habilidades para el mejor aprovechamiento del tiempo, permite mayores niveles actualización por parte de estudiantes y docentes.

El impacto del material didáctico se centra básicamente en el desarrollo de la autonomía, la autorregulación, y en la adaptación que en ocasiones pueden hacer los estudiantes de éste para sus propias prácticas pedagógicas de aula en sus instituciones. Aunque con particulares específicas en cada caso, el impacto ha sido positivo y todas confluyen en el mejoramiento del desarrollo de la formación de los estudiantes como docentes. En la UC el aporte que más destacan es que ha servido para el fortalecimiento de la investigación y para que los estudiantes continúen su proceso de autoformación. En la UO, resaltan que el material ha permitido la potenciación de discursos más críticos y argumentativos, y que ha promovido la interactividad. En la UDO, sobresale el desarrollo de habilidades digitales, mejor aprovechamiento del tiempo, y el mejoramiento del desarrollo profesional.

Retomando la postura de Vygotsky, respecto a los instrumentos de mediación, tanto las personas como los instrumentos materiales pueden actuar como instrumentos mediadores; tal es caso del material didáctico como instrumento mediador del aprendizaje. Si bien es cierto que su impacto en la formación de los estudiantes como maestros se encuentra en cierta forma ligado al proceso de la acción tutorial, la autonomía, la autorregulación, y la relación dialógica que establece el estudiante con el material son factores determinantes para lograr desarrollos significativos. El desarrollo como proceso no es simplemente la acumulación de cambios unitarios sino:

Con base en lo anterior, identifiqué una clara relación en la manera como el estudiante se apropia del material, establece una relación dialéctica con él, lo adapta y lo lleva a contextos externos. En dichos contextos, ya en su rol de profesor y no de aprendiz; puede consolidar su aprendizaje y moverse a otro estadio de desarrollo.

Por otra parte, respecto a la evaluación y su influencia en el aprendizaje, las percepciones de varios estudiantes en los tres casos coinciden en que la evaluación no ha tenido mucho impacto en su aprendizaje porque en la mayoría de los casos hay ausencia de retroalimentación, no la perciben como una evaluación formativa dado que generalmente no trasciende de la nota final. Sin embargo, reconocen que en las valoraciones de los trabajos colaborativos hay retroalimentación, pero no pasa lo mismo con los exámenes finales. En casos particulares en la UO, dan valor a la influencia que ésta directamente relacionada con el profesor y su metodología, han tenido experiencias altamente positivas cuando se han encontrado con algunos profesores que fomentan el pensamiento crítico y analítico, y con otros evalúan su progreso a lo largo del semestre. De la misma manera, la encuentran significativa cuando es práctica y no escrita en tanto les genera menos tensión, algunos estudiantes la perciben como un mecanismo de presión, mientras que otros no encuentran muy claros los criterios en la evaluación. Para el caso de la UDO los alumnos manifiestan que no ha sido muy significativa, los docentes aseguran tener un alto grado de incertidumbre porque se han presentado situaciones de suplantación y de falta en originalidad de los trabajos; adicionalmente, porque en muchos de los casos hay varios estudiantes que solo tienen interés en la nota; y, por tanto, no sienten la necesidad de una retroalimentación.

Tres son los aspectos identificados en las narrativas de los casos los cuales han hecho que la evaluación no tenga el impacto que se espera en el aprendizaje: seguimiento académico más riguroso por parte de los profesores; evaluaciones menos memorísticas, más prácticas; y retroalimentaciones oportunas. Teniendo en cuenta la importancia papel de la evaluación dentro de la ZDP como elemento que permite reconocer el cambio cognitivo en términos de la historia evolutiva individual del alumno, encontré que la evaluación, a pesar de ser concebida institucionalmente en cada una de las universidades con esos propósitos, no está alcanzando sus objetivos. No obstante, si se observa la evaluación desde el punto de vista de pruebas objetivas normalizadas, las cuales son aplicadas como examen final de los cursos con estructura de la prueba Saber Pro, en este caso estaría respondiendo a ese tipo de evaluación el cual también se encuentra explícito en los archivos institucionales. Sin embargo, más allá de una prueba objetiva, dentro del enfoque sociohistórico lo que se busca es una evaluación dinámica, más activa, que permita identificar la interacción, e identificar cómo los procesos interpsicológicos se convierten también en intrapsicológico. Es decir, en la ZDP en lugar de proponer actividades académicas y medir el grado en que se realizan bien o no, lo que se espera es observar qué tanta ayuda y qué tipo de ayuda necesitan los estudiantes para lograrlas satisfactoriamente.

Otro aspecto que de particular importancia en este proceso de identificación de hallazgos, es el de las percepciones de calidad de la formación inicial de docentes a distancia. En esta parte, presento los hallazgos de los casos sobre las percepciones de los participantes respecto a la formación inicial de docentes en metodología a distancia en general; y, en particular en cada una de las universidades.

Con base en las narrativas de los docentes de los tres casos se encuentran percepciones positivas sobre la formación universitaria de licenciados en metodología a distancia. Consideran que los egresados de estos programas se forman con un paradigma distinto al de los egresados de licenciaturas en metodología presencial el cual les permite desarrollar de manera diferente su vida profesional. Sin embargo, reconocen que el proceso es exitoso siempre y cuando el estudiante sea consciente de sus procesos de formación y de lo que implica su actuación en dichos procesos, hecho con el coinciden las narrativas de los alumnos.

De acuerdo con las narrativas de los estudiantes se encuentran coincidencias en las percepciones de los casos de la UC y de la UDO. Para ellos, en términos generales la formación de licenciados en esta metodología es buena, consideran que estos programas propenden más por el saber hacer, lo cual genera mayor motivación para que los egresados tengan formación continua en línea más exitosa que los egresados de programas presenciales. De la misma manera la metodología les ha permitido desarrollar habilidades de autoformación y autocompromiso, ha contribuido a su formación tanto académica como personal. En el caso de la UDO, adicionalmente identifiqué en las narrativas de los estudiantes que encuentran favorable que la metodología aumenta el manejo de herramientas multimediales y digitales para aprovecharlas en contextos escolares reales, asignan valor especial al hecho que esta metodología forma profesores con perfiles más amplios que entienden las dinámicas de esta, y pueden formar de manera más asertiva a otros que se estén formando en la misma metodología.

Por otro lado, la percepción de los estudiantes de la UO y de algunos maestros difiere de manera significativa con los estudiantes del caso anterior, la mayoría consideran que la calidad disminuye en los programas de Licenciados en metodología a distancia al enfrentarse a procesos más estresantes por las dinámicas mismas de la metodología. Por tanto, consideran indispensable diferenciar entre la metodología a distancia y la metodología presencial especialmente en tanto las actividades académicas y los procesos evaluativos son completamente diferentes. De la misma manera, perciben que sería de mejor calidad si se elevaran los niveles de motivación brindando al estudiante herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones cotidianas de su ejercicio docente, de ahí que la vocación del profesor y la convicción de las bondades de la metodología jueguen un papel coyuntural para éxito de esta.

De acuerdo con las narrativas de todos los informantes, puedo afirmar que la percepción de calidad de la formación de los licenciados en esta metodología se relaciona con aspectos que involucran, por un lado, el paradigma de formación de los egresados el cual les permite entender la manera como se debe abordar este tipo de formación para apoyar a estudiantes que ingresan a estos programas. De otra parte, un aspecto adicional se relaciona con la calidad que tiene que ver con el desarrollo habilidades de autoformación que posibilita a los egresados continuar

su formación posgradual en línea de manera exitosa. No obstante, hay un llamado apremiante para el mejoramiento de la formación de licenciados en esta metodología el cual tiene que ver con su diferenciación frente a la metodología presencial en tanto los procesos de formación implican dinámicas diferentes; por tanto, a partir de esa lógica se deben estructurar los currículos. Si bien es cierto que “a las instituciones de educación superior se les pide ser responsables de sus graduados y asegurar que ellos manejen destrezas en sus conocimientos disciplinares, también se les pide que estos sean competentes en sus desempeños” (Kanuka, y Brooks, 2010, pág.78), hecho que incluye a egresados de programas en metodología a distancia. Retomando la postura de Galichet (2007), la formación a distancia va más allá de la transposición de la clásica relación pedagógica y didáctica, la especificidad de sus formas de comunicación y sus intercambios vía internet crean situaciones de aprendizaje y de enseñanza radicalmente nuevas y diferentes frente a los procesos en modelos presenciales.

Respecto a la calidad de la formación como licenciados en cada una de las universidades, de acuerdo con la experiencia de los docentes en los casos de la UC y de la UO ahora los estudiantes aprenden más en tanto las prácticas reflexivas y de autorregulación se han hecho más frecuentes en sus procesos de aprendizaje, hecho que hace que los estudiantes aprendan de manera más consiente. Encuentran como fortaleza particular que tienen una buena formación en investigación, lo cual les permite educarse de manera más crítica. En los tres casos, los profesores manifiestan que ahora ellos están más cualificados, hay más exigencia respecto a la formación de alto nivel, han mejorado sus propias estrategias pedagógicas y didácticas. En la UC y en la UO, hallan favorables las reestructuraciones curriculares, que en cierta medida se han orientado para responder a las exigencias del MEN y de la región, y resaltan los convenios internacionales para movilidad académica. Ahora hay más posibilidades de aprendizaje porque el conocimiento está disponible para quien quiera acceder a él, y dependiendo de la disciplina y del uso que se haga de todos los recursos se logra un buen aprendizaje; no obstante, la responsabilidad y disciplina por parte del estudiante es fundamental para un aprendizaje exitoso en la metodología.

Para los docentes de la UDO la calidad es relativa, está ligada al nivel de incertidumbre porque no logran conocer a sus estudiantes, falta contacto directo con ellos en la mayoría de los casos. Adicionalmente,

experimentan que a pesar de tener todas las condiciones sociales y pedagógicas para que los alumnos aprendan más, no hay forma de dar cuenta de manera certera de la calidad de sus aprendizajes. De otra parte, consideran que para cierto tipo de estudiantes hay aprendizajes reales y significativos, particularmente para aquellos que tienen buena memoria visual porque se les facilita más aprender mejor en entornos virtuales.

Por otro lado, en el caso de la UC la perspectiva de los estudiantes respecto a la formación en su universidad es buena, hecho que han podido comprobar en su ejercicio como docentes no solo en el contexto del aula, sino en escenarios académicos con otros profesores donde han tenido las herramientas teóricas suficientes para poder debatir. Los estudiantes de la UO destacan el valor del pensamiento complejo y reconocen la influencia que han tenido en su aprendizaje los profesores que se desempeñan o han se desempeñado como profesores en la educación básica, media y media vocacional. Por su parte, los estudiantes de la UDO consideran que han recibido una buena formación a pesar de que el trabajo es autodirigido, y reconocen la labor de algunos profesores que les han permitido avanzar en su aprendizaje, a pesar de que consideran que la universidad podría ofrecer mejor calidad educativa.

De lo anterior, a pesar de que la percepción de los alumnos frente a la calidad de la formación en cada una de sus universidades la encuentran positiva, no sucede lo mismo con las percepciones de los docentes. A lo largo del análisis, he evidenciado mayor identidad entre los casos de la OC y de la UC, en razón a su cercanía en la manera como implementan la metodología a distancia, que independientemente de ser a distancia tradicional o a distancia semipresencial, aún es posible tener encuentros presenciales, hay contacto humano frente a frente y de alguna manera los estudiantes se sienten parte de lo que implica la vida universitaria.

Para el caso de la UDO, en razón a su virtualidad, la situación es bastante diferente, una de las razones principales es la falta de contacto directo entre los docentes con sus estudiantes, de ahí que sus percepciones no sean tan positivas frente a los niveles de calidad de la Licenciatura. Este hecho puede obedecer a diferentes variables: una, la calidad puede evidenciarse en los desempeños de sus estudiantes en contextos reales donde ellos asumen el rol de docentes, bien sea como profesores practicantes de aula, o como profesores en ejercicio en los colegios donde

laboran; dos, a través de los resultados de sus trabajos y del examen final; y tres, en el nivel de las argumentaciones de los alumnos. Sin embargo, en ninguna de las situaciones relacionadas anteriormente hay forma que el docente pueda dar cuenta de ello porque no tiene forma de monitorear a su estudiante cuando realiza la práctica de aula, no tienen certeza de si la persona que presenta el examen final es la misma inscrita en el curso, y porque a pesar de abrir espacios como foros, videoconferencias, o de programar encuentros en sincrónicos son altos los niveles de ausentismo por parte de los estudiantes, y por tanto difícilmente podrán saber los niveles de argumentación discursiva de ellos.

No obstante, debe tenerse en cuenta que dentro del marco de la calidad académica de cualquier programa de formación en metodología a distancia debe partir de la perspectiva de la autonomía del estudiante. “Las experiencias de reflexivas apoyadas sobre los aportes teóricos pueden ser un hilo conductor de la pedagogía compartida por un número de miembros del equipo pedagógico” (Kim, 2009, pág.50) En tal sentido, los estudiantes afirman que aprenden a autoformarse mediante las interacciones con sus compañeros y con los profesores, dichas interacciones revelan con frecuencia implicaciones personales que conducen a la autoformación.

Por último, respecto al mejoramiento de la calidad de la formación inicial de docentes en metodología a distancia, encontré sugerencias altamente significativas en las narrativas analizadas las cuales presento en la sección que viene a continuación. Dicha sección está constituida por los hallazgos por las recomendaciones de los participantes frente al fortalecimiento de la acción tutorial, el material didáctico, y el proceso de evaluación del aprendizaje.

Sobre el fortalecimiento de la acción tutorial

De acuerdo con las recomendaciones de los participantes para el fortalecimiento de la acción tutorial, hice una clasificación de los hallazgos a partir del punto de vista pedagógico; tecnológico; e institucional. Mi intención, tener un mejor entendimiento de dichas recomendaciones a fin de incorporarlas de la manera más acertada a la caracterización de mi dispositivo pedagógico.

Frente al mejoramiento de dificultades en el proceso de acción tutorial desde el punto de vista pedagógico encontré que en los tres casos está explícita la necesidad de ajustar la extensión de los cursos al tiempo para su desarrollo, lograr articulación entre teoría y práctica y la importancia de hacer retroalimentación oportuna y más formativa a los trabajos que se desarrollan los estudiantes. Así mismo, coinciden en la necesidad de reestructurar los currículos de manera interdisciplinaria básicamente por dos razones: la primera, para evitar que se ofrezcan cursos similares y repetitivos los cuales limitan las posibilidades de incorporar nuevos cursos que podrían ser de mayor utilidad para la formación como docentes; y, la segunda, porque al lograr la interdisciplinaria se obtendrían aprendizajes más significativos. Por otra parte, la importancia de mejorar los canales comunicativos entre todos los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje es imperativa en tanto consideran que una de las grandes debilidades es la comunicación entre ellos. Otro aspecto que identifiqué común entre los casos de la UC y la UDO tiene que ver con el fortalecimiento de competencias humanas dentro de lo que implica la labor docente en relación con el uso de las herramientas tecnológicas; en estas dos universidades también han encontrado como hecho limitante para el proceso de enseñanza y de aprendizaje las dificultades que tienen varios estudiantes en sus procesos lecto-escritores como en su autorregulación.

También hay puntos divergentes frente a las percepciones de mejoramiento del proceso de acción tutorial en cada uno de los casos. En la UC, identifiqué que la investigación formativa debe proyectarse más allá de la tutoría e incentivarlos a la contextualización de los saberes, hecho que contradice con las percepciones cuyas narrativas argumentan que la investigación que hacen los estudiantes en sus sitios de práctica como docentes ha aportado con el mejoramiento de problemas específicos de aula en las instituciones donde hacen sus prácticas pedagógicas. De otra parte, hay una percepción casi general de incentivar la conciencia en algunos estudiantes frente a las responsabilidades que conlleva formarse como docentes; especialmente en formarse con altas capacidades pedagógica, disciplinares. Particularmente, en el caso de esta universidad hay un llamado general a articular el trabajo entre el asesor de investigación y el director de prácticas pedagógicas, y a la unidad de los criterios de trabajo cuando hay cambio de grupos.

Por otra parte, los profesores argumentan que se debe superar el alto grado de dependencia de varios estudiantes respecto a su tutor y en algunos casos la falta de autonomía frente a su aprendizaje, promover la tolerancia frente al trabajo colaborativo. También hace falta fortalecer las prácticas pedagógicas con el uso de la plataforma virtual, y manifiestan la necesidad de realizar supervisión de las prácticas de aula de los estudiantes en las intuiciones, mantener niveles de exigencia, aprovechar al máximo el tiempo de los encuentros presenciales y tener en cuenta el perfil de los estudiantes que preferiblemente estén en el campo de la educación. Por su parte, los estudiantes recomiendan generar mecanismos para fortalecer la calidad académica de los docentes, profundizar más en los contenidos, elevar los niveles de exigencia, y propiciar verdaderos intercambios de saberes. También debe considerarse en el currículo la inclusión de formación a estudiantes en condición de capacidad física y de aprendizaje e implementar estrategias para mejorar las habilidades de autoaprendizaje.

Las percepciones de mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el caso de la UO se orientan a fortalecimiento del desarrollo de habilidades en pedagogía y en didáctica en los estudiantes, consideran que la asignación de los cursos a los maestros debe ser de acuerdo con su experiencia y formación, y que debe haber apertura por parte de la mayoría de los docentes a los nuevos cambios. Así mismo, proponen que para el fortalecimiento de las tutorías debe haber acompañamiento regular por parte de la mayoría de los docentes, y diferenciar entre lo que implica un curso bimodal y un curso virtual porque encuentran que plataforma está subutilizada. Consideran que la plataforma debería constituirse además como un espacio en donde se construya una comunidad académica en donde se compartan experiencias y se mejoren sus prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes significativos.

Los docentes manifiestan que falta participación y compromiso por parte de varios estudiantes no solo frente el trabajo autónomo sino frente al trabajo colaborativo, y que deben buscar mecanismos para lograr buenas socializaciones los trabajos dado que tiempo es una variable limitante para estos propósitos. Por consiguiente, consideran que debe reevaluarse la duración de los cursos respecto a cantidad y a la calidad de contenidos, al igual que dosificar las actividades para cargar menos al estudiante; de ahí, que sea importante establecer cronogramas a corto y mediano plazo para cumplir con todo lo programado y no dar

espacios para que los estudiantes se dispersen en la agenda, en tanto las actividades son procesuales y deben tener un orden de continuidad.

Respecto al caso de la UDO, hallé tensiones de ambas partes. Por un lado, los profesores consideran que para mejorar la acción tutorial es indispensable que la mayoría de los estudiantes asuman con responsabilidad su aprendizaje, generen la cultura de revisar los mensajes para estar informados, que sean conscientes de la importancia de la originalidad de sus trabajos, e invitarlos a que evalúen su perfil porque varios no se adaptan a metodología a distancia virtual. De la misma manera, consideran relevante motivarlos a que generen estrategias para que sigan los cronogramas y no interrumpen los procesos de aprendizaje, reforzar el sentido pedagógico, volver a la pedagogía, y a la formación del sujeto a través de compromisos didácticos, compromisos institucionales, y compromisos docentes efectivos. Así mismo, concientizarlos frente al hecho que el acompañamiento no se limita únicamente al campus virtual porque hay altos niveles de ausentismo sugieren ampliar el radio de interacción bien sea a través de Skype o a través del aula virtual, y hacer acompañamiento permanente y riguroso en dichas aulas especialmente hacer supervisión. Igualmente, consideran que los estudiantes deben aprovechar todas las riquezas que tienen las herramientas digitales y aplicarlas en su ejercicio docente dentro del aula, no sólo en la virtualidad; para ello, es imperioso redireccionar procesos más rigurosos de formación pedagógica y de formación disciplinar para consolidar los procesos de aprendizaje que den herramientas a los estudiantes para enfrentarse a situaciones reales de aula. Plantean que se deben reforzar los procesos de investigación por parte de los docentes no sólo respecto a la investigación formativa sino a la investigación en sentido estricto, y que deben replantearse las prácticas pedagógicas de aula en el currículo para que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar más prácticas pedagógicas de aula a lo largo de la carrera y no solo el último año de su proceso de formación.

Por su parte, los estudiantes encuentran que el lenguaje utilizado en el aula virtual les genera un distanciamiento adicional, consideran que debe ser más cálido y motivante; se sienten solos en el proceso por falta de acompañamiento y de retroalimentación, hecho al que se suman las tensiones frente al trabajo colaborativo. Por tanto, consideran imprescindible que los tutores tengan buen manejo de las TIC, que hagan un proceso de seguimiento más riguroso al aprendizaje de sus

alumnos, y que urge contextualizar las prácticas pedagógicas de acuerdo con la realidad y modelo de país que tenemos. Además, aconsejan que se debe tener mayor flexibilidad en los horarios para los encuentros virtuales, que estos sean de carácter obligatorio; y que se promuevan estrategias para trascender de lo académico porque sienten el vacío del contacto humano, la ausencia del ejercicio de la vida universitaria.

Con base en lo anterior puedo establecer que en los tres casos las narrativas de los profesores coinciden en que para el fortalecimiento de la acción tutorial se debe reducir la extensión de los cursos para su desarrollo, diseñar currículos interdisciplinarios, lograr articular la teoría y la práctica, proporcionar retroalimentaciones más oportunas y con mayor frecuencia, y fortalecer los canales comunicativos. Con algunas particularidades, los docentes de la UC y de la UDO, resaltan el fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras y de competencias humanas desplazadas por las TIC. Para el caso específico de la UC, identifiqué que los estudiantes sugieren que la investigación trascienda de la tutoría, que sean supervisadas sus prácticas pedagógicas de aula en las instituciones, que el currículo articule el trabajo del asesor de investigación y el director de la práctica pedagógica, y fomentar estrategias para el mejoramiento del autoaprendizaje. De la misma manera, se hace necesario, profundizar en los contenidos, elevar la calidad académica de los tutores y hacer de las tutorías verdaderos intercambios de saberes. Los docentes consideran que los estudiantes deben ganar en independencia, tolerancia frente al trabajo colaborativo y aprovechar al máximo la plataforma para su aprendizaje.

Del caso de la UO, las percepciones de los docentes se orientan al fortalecimiento de las habilidades pedagógicas y didácticas, constitución de comunidades académicas, participación y compromiso de los estudiantes a nivel individual y colaborativo, dosificar las actividades asignadas a los estudiantes y establecer cronogramas a corto y mediano plazo. Los estudiantes recomiendan tener mayor acompañamiento por parte de sus profesores, diferenciar entre cursos bimodales y virtuales, aprovechar la plataforma, y asignación de cursos a los docentes de acuerdo con su experiencia y formación.

En el caso de la UDO, los docentes consideran que la acción tutorial mejora en la medida que se retome la pedagogía, los estudiantes asuman con mayor responsabilidad el aprendizaje y que sigan los cronogramas,

que se haga acompañamiento permanente el aula virtual, que las prácticas de formación pedagógica y disciplinar sean más rigurosas, que los estudiantes empiecen sus prácticas de aula desde los primeros semestres, y que sean conscientes de la originalidad de sus trabajos. Los estudiantes consideran importante utilizar un lenguaje más cálido en las aulas virtuales para reducir el distanciamiento que genera la virtualidad, mayor acompañamiento y retroalimentación, superar las tensiones del trabajo colaborativo, tutores con buen manejo de las TIC, y prácticas pedagógicas contextualizadas al modelo del país.

De acuerdo con las percepciones anteriores, el fortalecimiento de la acción tutorial desde el punto de vista pedagógico podría agruparse en tres grupos: diseño curricular, comunicación, y procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto al diseño curricular, la percepción general es que debe ser interdisciplinario, otorgar énfasis especial a la formación en pedagogía, lograr articular de manera efectiva la teoría y la práctica, adecuar los contenidos al tiempo de su desarrollo, contextualizar la investigación de acuerdo con las realidades regionales y nacionales, y tener en cuenta la formación en inclusión de estudiantes en condición de diferentes discapacidades. En cuanto a la comunicación, el mejoramiento podría enfocarse desde el fortalecimiento de los canales comunicativos, propender por la calidez del lenguaje utilizado en las aulas virtuales, promover la tolerancia en el trabajo colaborativo y la consolidación de las competencias humanas. En lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación oportuna se constituye en el eje central para el mejoramiento, así mismo, se encuentra necesario fomentar estrategias de autoaprendizaje, realizar supervisión de las prácticas de aula de los estudiantes, hacer de las tutorías un espacio para el intercambio de saberes, fortalecer las habilidades pedagógicas y didácticas en los estudiantes, creación de comunidades de aprendizaje, diseño de cronogramas a corto y mediano plazo, y diferenciación entre curso bimodales y cursos virtuales.

“El reto de diseñar currículos interdisciplinarios tiene que ver con el reforzamiento de las formas complejas para que el alumno aprenda todo como una totalidad, que capte el significado como una unidad integrada y que no estudie tópicos aislados” (Vygotsky, 2005. Pág. 235); por tanto, es un desafío para los programas de formación a distancia lograr la interrelación de contenidos de las diferentes disciplinas que integran sus currículos para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

Al conseguirse la interdisciplinariedad en los currículos se facilitaría la articulación entre teoría y práctica, y, por ende, la contextualización de la investigación dado que es a través de la actividad que el estudiante tiene la posibilidad de realizar un aprendizaje integrado, que le ayude a comprender y a desenvolverse en entornos específicos de manera autónoma y con actitud crítica (Martínez, 1994). Por otro lado, los canales comunicativos se mejoran en la medida en las interacciones entre docentes y estudiantes sean frecuentes, independientemente de si son, presenciales o virtuales, sincrónicas o asincrónicas. A fin de evitar que el alumno se sienta desamparado, es esencial que el proceso de asimilación y de apropiación no se limite a un encuentro directo entre el estudiante y el profesor, debe expandirse hacia el funcionamiento del proceso de asimilación a través de foros y actividades dispuestas en las aulas virtuales (Brousse, 2009).

De otra parte, la humanización de la tutoría se puede relacionar con la importancia de mantener una atmósfera amable en el desarrollo de esta, hecho que genera empatía e influencia la motivación y el compromiso los estudiantes. De ahí la importancia de “los valores socioafectivos en el aprendizaje sitúa el sentimiento de empatía en el centro de la relación pedagógica, así como sobre el rol determinante que juega el tutor en la emergencia de un clima relacional favorable al aprendizaje” (Depover, y Quintin. 2011, pág. 25). Otro tema al que ha de prestarse atención es el manejo de los niveles de tolerancia en el trabajo colaborativo, la colaboración permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y habilidad para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (Wilson, 1992, pág. 29)

Otro aspecto que tiene que ver con el mejoramiento de la acción tutorial se relaciona con la tecnología. Desde el punto de vista tecnológico encontré que en los tres casos las percepciones se orientan a la necesidad de fortalecer la conectividad a internet en varias regiones del país en donde las universidades ofrecen sus programas académicos, esto con el fin de mejorar la comunicación sincrónica con los estudiantes bien sea mediada por la red o por la plataforma virtual. Así mismo, sugieren

mejorar los recursos tecnológicos; para el caso particular de la UC, encuentran importante implementar sesiones de capacitación en el manejo de herramientas digitales en razón a que no todos los estudiantes ni todos los docentes tienen las mismas habilidades tecnológicas. En la UO, recomiendan evitar montar demasiados cursos e información en la plataforma porque esto genera tensión y angustia los estudiantes, afectando sus niveles de motivación frente al trabajo en las aulas virtuales. Para el caso de la UDO, el hecho al que consideran que se debe dar mayor relevancia es el de evitar que la herramienta tecnológica desplaze los procesos pedagógicos y la formación disciplinar.

De acuerdo con Cabero (2007), Las TIC como mediadoras del aprendizaje en metodologías de formación a distancia son instrumentos esenciales para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto pueden ser un instrumento didáctico que permiten al profesor diseñar los procesos de enseñanza y al alumno utilizarlas en su proceso de aprendizaje. Ellas ayudan en la intervención didáctica e inciden en la relación de todos los actores del proceso de formación; por tanto, ofrecen la posibilidad de crear diferentes entornos de aprendizaje que permiten diseñar los procesos formativos presenciales, semipresenciales o virtuales. Por consiguiente, el profesor, debe estar interesado en tener buen manejo de las TIC, en aprender y en facilitar el aprendizaje, debe aprovechar al máximo todas las potencialidades de la red. El estudiante, como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, debe estar en capacidad de tomar decisiones, y realizar un diagnóstico de sus necesidades formativas para elegir las rutas y los medios que le facilitarán su proceso de construcción del conocimiento, debe ser un constructor activo de su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, a pesar de las bondades que ofrecen las TIC existen factores externos e internos que, si no están en sinergia, en ocasiones pueden retrasar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sentido que, de no existir una buena conectividad, o no de no haber buen manejo de estas obstaculizarían los aprendizajes. O, por el contrario, se puede correr el riesgo de abrumar al estudiante por el exceso de información subida al aula virtual, o lo que es más delicado, desplazar el saber pedagógico, entonces en casos no estarían aportando de manera efectiva al proceso de formación de los estudiantes. Por lo tanto, aspectos como los mencionados en las narrativas de los casos estudiados deben tenerse en cuenta para mejorar los procesos de acción tutorial.

Adicional a las percepciones anteriores para el fortalecimiento de la acción tutorial desde la perspectiva tecnológica, están las percepciones desde el punto de vista institucional. En los tres casos es fundamental que a nivel institucional se propenda por una selección más rigurosa tanto de docentes como de estudiantes, docentes con formación pedagógica, que conozcan la metodología a distancia, que sean conscientes responsabilidades que esto conlleva; y de estudiantes que estén convencidos de querer formarse como docentes; también, se encuentra necesario institucionalizar los cursos de inducción cada semestre según se requiera.

Para el caso de la UC, además recomiendan dar continuidad a los procesos académicos al igual que a los docentes de investigación formativa en el acompañamiento de los proyectos de los estudiantes. En la UO y en la UDO hacen un llamado a nivel institucional de reducir el número de estudiantes por docente para alcanzar los objetivos que los cursos proponen, para que se dé un verdadero acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en busca de una mejor calidad. En el caso particular de la UO, identifiqué en sus narrativas la importancia del buen uso de herramientas tecnológicas al igual que la necesidad de adaptarse a la era digital, lo cual incluye acompañamiento a procesos digitales.

A diferencia de la UO, en el caso de la UDO, en razón a que todos sus procesos son digitales, manifiestan la necesidad de programar más sesiones de tutoría para evitar el alto índice de desmotivación y deserción, recomiendan crear equipos interdisciplinarios, establecer dialogo permanente entre el ámbito administrativo y el ámbito pedagógico para crear sinergia entre ellos, establecer compromisos institucionales, compromisos didácticos, y compromisos docentes efectivos para lograr mayor calidad en el desarrollo de todos los programas académicos que ofrece la universidad. Como aspecto particular de mejoramiento de las prácticas pedagógicas consideran importante que la universidad invierta en recurso humano, que disminuya las diferentes responsabilidades administrativas asignadas a los docentes para que puedan dedicarse específicamente a sus funciones académicas como tutores; es decir, la atención directa y con calidad a los estudiantes, y a hacer investigación.

De lo anterior identifiqué como aspectos principales comunes a los casos la necesidad de hacer una selección rigurosa de docentes y estudiantes que ingresan a los programas, que conozcan la metodología a distancia, y la importancia de institucionalizar cursos de inducción. Como particularidades, encontré la necesidad de dar continuidad a los procesos académicos y de investigación en especial al docente que orienta éste último, insisten en la importancia del acompañamiento, la reducción del número de estudiantes por curso, aumento de la planta de docentes, disminución de las labores administrativas de los profesores, incremento del número de tutorías específicamente en la UDO, buen manejo de las TIC por parte de profesores y estudiantes, generación de equipos interdisciplinarios, establecimiento de compromisos académico-institucionales en busca del mejoramiento de la calidad.

Sin lugar a duda para lograr el éxito de cualquier programa académico es indispensable tener apoyo institucional, en la medida en que las universidades sean receptivas a las necesidades de sus programas, que propicien espacios para el diálogo permanente entre lo académico y lo administrativo, que otorguen a los programas a distancia el valor que tiene en esa medida se podrán alcanzar avances significativos en el mejoramiento de la calidad. Las universidades están renegociando y redefiniendo de muchas maneras distintas sus relaciones con la sociedad, y con el público en general. Los conceptos de educación de adultos y educación permanente son fundamentales en esta redefinición institucional. La educación permanente sólo puede llevarse a cabo si se construyen puentes entre los miembros de la comunidad académica, las realidades socioculturales y económicas que los rodean y las acciones de los ciudadanos que día tras día intentan crear mejores condiciones de vida y de trabajo (UNESCO, 1997, pág.3).

Sobre el fortalecimiento del material didáctico

Respecto al mejoramiento del material didáctico, en los tres casos, las narrativas reflejan necesidades su mejoramiento, las cuales se relacionan de manera directa con aspectos curriculares. Dichas necesidades tienen que ver con la necesidad tener los módulos interdisciplinarios que faciliten la articulación entre teoría y práctica para facilitar aprendizajes más significativos en contextos pedagógicos reales. Sugieren actualizar

los módulos permanentemente, hacerlos menos extensos, más flexibles tanto en su estructura como en sus actividades, y adaptarlo a las necesidades reales de los cursos.

Para los casos de la UC y de la UO hallé coincidencia en que el material debe responder a las nuevas realidades de la educación y, por tanto, a nuevas metodologías; así mismo, debe llevar al estudiante a pensar en su contexto. Por otra parte, en el caso de UC sugieren implementar un centro de recursos en donde reposen todos los PIC a fin de actualizarlos a medida que el profesor lo requiera para sus cursos, de esta manera se subiría a la plataforma únicamente material actualizado. Los estudiantes tienen la percepción casi general que hay material poco aplicable a sus prácticas pedagógicas de aula, recomiendan ampliar fuentes bibliográficas, y que estos tengan apertura a la exploración de otras fuentes porque en varios casos no da la posibilidad de consultar otras fuentes, en tanto la evaluación es estrictamente sobre los temas presentados en el módulo.

Por otro lado, en el caso de la UO, los profesores manifiestan que no todo el material debería estar digitalizado porque hay muchos estudiantes que no viven en la ciudad y no todos tienen acceso a internet o a computador propio. Los alumnos sugieren que la guía de trabajo autónomo en línea sea lo suficientemente clara para que facilite la secuencialidad y unidad del objetivo de los cursos; también consideran que debe darse continuidad a la construcción del material que ellos elaboran y suben a la plataforma, en tanto no va más allá de la nota, hecho que genera en ellos desmotivación. En el caso de la UDO, manifiestan que la plataforma está subutilizada a pesar de sus virtudes y que se necesita optimizar la conectividad a la red, consideran necesario tener el apoyo de la universidad para optimizar recursos, y que asignen tiempo a los profesores puedan desarrollar su propio material.

De lo anterior identifiqué que una constante en las narrativas de los tres casos para el fortalecimiento del material definitivamente es lograr que su diseño facilite la interdisciplinariedad, que logre articulación más directa entre teoría y práctica, y que sean más flexibles en cuanto a su estructura. En términos generales, las percepciones de los participantes sobre este tema es que debe estar contextualizado en la realidad educativa nacional y regional para que facilite la reflexión. Así mismo, sugieren la implementación de centros de recursos, desarrollo de guías

de aprendizaje más claras, asignación de tiempo a los docentes para que puedan hacer su propio material, aprovechar al máximo los recursos y ayudas didácticas montadas en el aula virtual.

De acuerdo con las narrativas, el fortalecimiento del material didáctico se encuentra estrechamente ligado con la mayoría de los aspectos que mencionan anteriormente para el mejoramiento de la acción tutorial. En definitiva, como instrumentos mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje establecen una mutua relación de interdependencia; por tanto, al producirse mejoras en uno repercuten en el otro. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1991), el material didáctico como mediación pedagógica debe corresponder al tratamiento de contenido, formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. En otras palabras, el material debe mediar entre determinadas áreas del conocimiento, la práctica, los estudiantes y los actores del proceso educativo.

Sobre el fortalecimiento en el proceso de evaluación

En cuanto al mejoramiento del proceso de la evaluación, para los tres casos existe la percepción casi generalizada en los estudiantes de la falta de retroalimentación, hecho que genera en ellos la sensación que no aporta de manera significativa a su formación. En el caso de la UC, los alumnos perciben que, a pesar de implementarse la evaluación integral, muchas veces no es objetiva por lo que sugieren que sea reestructurada atendiendo a esta particularidad, frente a la rigurosidad y a la exigencia de las necesidades de lo que implica formar un docente en la actualidad.

Desde el punto de vista del proceso de la evaluación de su aprendizaje, recomiendan buscar un equilibrio entre el proceso de sus avances a lo largo del curso y el examen final de convocatoria, ya que éste último es principalmente memorístico y no mide el saber desarrollado a lo largo del semestre. Los profesores sugieren que se debe concientizar al estudiante en que su interés en el proceso evaluativo debe centrarse en su aprendizaje como lo requiere la metodología más que en una nota aprobatoria; hecho al que se adiciona, por una parte, las dificultades de tolerancia que se presentan en el trabajo al interior de los CIPAS; y por otra, los inconvenientes para hacer los procesos de evaluación integral.

De la misma manera, para lograr una evaluación de impacto se requiere buscar equilibrio entre la cantidad de los temas a desarrollar y el tiempo para su desarrollo.

La perspectiva sobre el mejoramiento en la evaluación para el caso de la UO se orienta hacia la importancia de la evaluación del proceso y no del producto. Los estudiantes sugieren asignar un valor al trabajo de producción intelectual, a la socialización de los estudiantes en el encuentro presencial, a su desempeño en el trabajo colaborativo, “que sea menos memorística porque cuando es así aprenden para el ratico” (Adiel, GF 4, 14/09/13). Recomiendan que debiesen existir políticas claras para el proceso de la evaluación desde el principio del curso para ayudar a los estudiantes a aprovechar mejor su tiempo y para apoyarlos para que logren sus actividades de manera procesual y más articulada. Proponen que la evaluación tenga un proceso formativo, más allá de cumplir con formatos institucionales para el reporte de las evaluaciones y de la publicación de sus resultados. En consecuencia, la evaluación ha de incluir ejemplos prácticos, sustentación oral, tener procesos de medición del aprendizaje más significativo y desarrollarla durante todo el semestre, no necesariamente con un examen final porque genera mayor tensión a los estudiantes.

En el caso de la UDO, se perciben coincidencias en las situaciones presentadas en la UO, pero adicionalmente, sugieren implementar procesos de seguimiento y monitoreo rigurosos de los estudiantes en el desarrollo de evaluaciones para evitar suplantaciones. De las narrativas se puede concluir que el punto común en todas para el mejoramiento del proceso de evaluación está directamente relacionado con la importancia de hacer retroalimentaciones oportunas a los trabajos de los estudiantes. Hay un llamado general por parte de los estudiantes de las tres universidades a que las evaluaciones sean más formativas, hacer las evaluaciones integrales de manera más objetiva, y más rigurosas respecto la formación pedagógica. Sugieren diseñarlas de manera equilibrada teniendo en cuenta la cantidad de temas y el tiempo para su desarrollo, tener en cuenta los avances a de sus progresos a lo largo del curso y no asignarle tanto peso al examen final. Para los casos de los estudiantes de la UC y de la UO dicho proceso incluye su producción intelectual, desempeño en las socializaciones y en el trabajo colaborativo,

y propender por la tolerancia al interior de los grupos colaborativos. Para los estudiantes de la UDO, es fundamental que los profesores monitoreen y supervisen al estudiante para asegurarse de la originalidad de sus trabajos como de la persona que presenta el examen final.

Con base en lo anterior, es importante tener en cuenta que cuando la evaluación se hace de manera procesual, además del seguimiento que el profesor hace del desarrollo puede evaluar el proceso de andamiaje de los conceptos para saber en qué punto del aprendizaje el estudiante presenta dificultades. Esto, en razón a que los conceptos más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria; más que un simple hábito mental, es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental ha alcanzado el nivel requerido. En cualquier edad un concepto formulado en una palabra representa un acto de generalización. (Vygotsky, 1998).

Esta postura de Vygotsky lleva a pensar en que la evaluación del aprendizaje en metodología a distancia debe ser formativa, en tanto los estudiantes se ven enfrentados a procesos de autoaprendizaje que varían dependiendo sus ritmos y maneras de asimilación de este. De acuerdo con Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002), el propósito de la evaluación formativa es obtener información acerca del progreso de un estudiante para darle retroalimentación, es un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados. Por tanto, la retroalimentación puede elevar los niveles de motivación, y a partir de los resultados se podrán mejorar tanto las estrategias de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores para hacerlas más efectivas.

A partir de todos los criterios que expuse anteriormente como resultado de las narrativas de los participantes respecto al fortalecimiento de los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia, tomé gran parte de los elementos para la caracterización del dispositivo pedagógico.

Conclusiones y recomendaciones



En este capítulo doy respuesta a las preguntas de investigación con base en las narrativas de los tres casos y con el marco teórico. Presento las implicaciones de mi investigación, las limitaciones que tuve en su desarrollo, y lo que representó este estudio en mi desarrollo profesional.

Sobre las rupturas de la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia en los últimos quince años de transición de siglo: retomando la primera pregunta de investigación

Rupturas en las tutorías

En primer lugar, las tutorías se han constituido en una de las mediaciones fundamentales para la consolidación del aprendizaje independiente de si son presenciales o virtuales. Durante los últimos años de transición de siglo en la metodología a distancia, en general las rupturas fundamentales han estado marcadas por el impacto de las TIC catalizadas por la internet, las cuales a su vez han generado rupturas tanto en la acción tutorial, como en el diseño, uso y apropiación del material didáctico, y en el sistema de evaluación del aprendizaje.

A pesar de que entre 1998 y 1999 tienen lugar los primeros cambios la educación superior en Colombia con la incorporación de motores de búsqueda y el uso del correo electrónico, es a partir del 2005 que se hacen notorias las rupturas más importantes en los programas de licenciaturas en metodología a distancia. Hasta antes de ese periodo, las tutorías tenían un carácter de clase magistral, centradas en su totalidad en el maestro, se proporcionaba asesorías generales sobre actividades académicas propuestas, se hacía la recepción y asignación de tareas y los encuentros eran más de tipo evaluativo. Con el advenimiento de las TIC, y en particular con la adopción de las plataformas virtuales de aprendizaje en las universidades con programas de formación de docentes en metodología a distancia comienza a cambiar el rol del docente y del estudiante, este empieza a tener un rol más activo en su aprendizaje y se convierte en el centro del proceso educativo. Por ese mismo período, la acción tutorial inicia su tránsito de la rigidez de los encuentros semanales a la flexibilidad que brindan los nuevos recursos tecnológicos.

Aunque estos cambios han permeado todos los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en el país, desde el punto de vista del contacto humano y de la interacción comunicativa directa, han favorecido de manera más positiva a aquellos programas cuya metodología es a distancia tradicional y a distancia semipresencial. Lo anterior, en tanto las TIC se han constituido como herramienta adicional

de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos programas y no el medio fundamental de interacción como ocurre en la metodología a distancia virtual, en donde estas han conducido a una desvinculación del contacto humano directo entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje y porque las interacciones son menos frecuentes.

Son tres los factores que concluyo como principales impulsores en las rupturas de la acción tutorial: la incorporación de recursos digitales en los programas, la articulación entre teoría y práctica; y, el cambio de roles de los actores en donde prima la enseñanza sobre el aprendizaje. El primero, con la influencia de las TIC empleadas con propósitos educativos, se ha permitido ampliar y aprovechar mejor una serie de procesos que ya tenían tanto profesores como estudiantes como la capacidad de recordar, ordenar, y establecer relaciones entre saberes (Ávila, 2004.). Por tanto, la posibilidad de intercambiar significados, estrechamente relacionados con la capacidad de comunicarse, codificar, decodificar y transmitir contenidos propician relaciones dialógicas, en la mayoría de los casos más fluidas, que favorecen el radio de la ZDP en los estudiantes. El segundo factor tiene que ver con la manera en que la teoría ha logrado articularse con prácticas pedagógicas de aula reales de la mayoría de los estudiantes, lo cual obedece a su actividad cognoscitiva; es decir, “la teoría como herramienta no se limita su uso en la tutoría sino ha servido como actividad social práctica para mejorar sus desempeños como docentes” (Vygotsky, 1979, pág. 91). El tercer factor, se relaciona con los procesos pedagógicos en tanto se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza; hecho que ha generado que el alumno haya ganado en autonomía y que el profesor haya cambiado su rol para asumir ahora el papel de mediador en la construcción del aprendizaje de los estudiantes, lo que incluye que haya ganado habilidades para la construcción de materiales. Por tanto “le cabe al maestro un nuevo e importante papel, convertirse en organizador del ambiente social y educativo, como mediador de aprendizajes”. (Vygotsky, 2005, pág. 475)

Sin embargo, la ruptura más significativa en las interacciones comunicativas ha sido el impacto que ha tenido la tecnología digital en las licenciaturas, y por consiguiente en la acción académica. En la mayoría de los casos las interacciones son más fluidas y frecuentes; sin embargo, al hacer la transición de la metodología a distancia tradicional a la metodología a distancia virtual, se encontraron profundas rupturas. En primera instancia, las interacciones directas que tenían lugar

principalmente en encuentros presenciales cada ocho o quince días dejan de implementarse; en segunda instancia, al adoptar plataformas virtuales para el aprendizaje el concepto de tutoría como lugar de encuentro de compartir saberes, experiencias, e inquietudes de los estudiantes y/o de los grupos de trabajo colaborativo desaparece y toma matices completamente diferentes en tanto es mediada principalmente por dichas plataformas. Al convertirse la plataforma como medio primordial de interacción entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en apariencia se personaliza más, pero las interacciones ocurren con menor frecuencia y el tiempo para su desarrollo es limitado principalmente por el elevado número de estudiantes, y porque se centran básicamente en la resolución de dudas sobre el desarrollo de actividades académicas; por tanto, no hay suficiente tiempo para dar lugar a discusiones o debates sobre temas en particular. Como una manera de facilitar las interacciones grupales, y para generar espacios de discusión se implementan foros sincrónicos y asincrónicos; sin embargo, cuando son sincrónicos no siempre tienen la acogida que se espera, bien sea porque el horario no coincide con el tiempo de todos los estudiantes, o por inconvenientes de conectividad a internet, o porque los estudiantes prefieren los foros asincrónicos por la practicidad de hacer sus intervenciones de manera escrita.

Adicional a las rupturas del proceso de acción tutorial y de las interacciones, otras rupturas que han tenido lugar en los programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia en estos últimos años de transición de siglo tienen que ver con el material didáctico y la evaluación del aprendizaje.

Rupturas en el material didáctico

El material didáctico lo constituía inicialmente libros, y posteriormente módulos en medio físico, sus rupturas empiezan a darse casi que a la par en que se formaliza la metodología a distancia en el país en 1982. Entre los años 1984 y 1998 empiezan a tener lugar una serie de cambios de manera paulatina; de libros se pasa a módulos que normalmente construían docentes. En principio, los libros con sus respectivas guías de trabajo eran enviados a los estudiantes de las diferentes regiones por correo postal; luego, se opta por el cambio de libros a módulos cuyas primeras versiones era la compilación de lecturas académicas

unificadas a nivel de cada institución. Posteriormente, los módulos empiezan a flexibilizarse, los profesores tienen mayor autonomía en la selección de las lecturas que lo conforman y pueden contextualizarlo de alguna forma con las realidades regionales; y, por ende, pudo adaptarse de mejor manera a las necesidades de los grupos. El uso del material empezó a cambiar progresivamente con la incorporación de artefactos tecnológicamente más sofisticados, del retroproyector se pasan al video beam y con este la utilización del computador y la multimedia, con ella refuerzan el material con el uso de power point, videos, y audios, los cuales fueron perdiendo vigencia con la incorporación de internet en las prácticas pedagógicas, y surgen los primeros intentos por incorporar ayudas digitales.

Con la llegada del siglo XXI, y dando respuesta a los nuevos cambios en materia de política pública en educación para las licenciaturas en Colombia, tienen lugar otras rupturas de los materiales didácticos para su desarrollo, las universidades, en su mayoría, empiezan a crear equipos de trabajo conformados por profesores, especialistas en diseño y manejo de tecnologías informáticas para la elaboración de material más moderno, en tanto las TIC ya habían incursionado formalmente en sus programas de formación de licenciados. Sin embargo, durante los años 2001 y 2008 el material seguía siendo impreso, a la par se daban los primeros intentos de su digitalización, se incrementa el uso del correo electrónico como canal de comunicación, y algunos profesores empiezan a montar blogs por iniciativa propia. Los materiales cambian a partir de las nuevas propuestas curriculares, y con la incorporación de las plataformas virtuales de aprendizaje. Los años 2009 y 2010, son fundamentales para una de las más recientes rupturas del material didáctico, puesto que se digitaliza dando paso a su virtualización, esta coyuntura tecnológica, también sirvió como trampolín a algunos programas de formación de licenciados a distancia tradicional para dar el salto definitivo a la virtualización de sus programas y al proceso de enseñanza y aprendizaje; a partir de entonces se oficializa el escenario de los ambientes virtuales de aprendizaje mediados por las TIC y la internet. Por consiguiente, las TIC han contribuido en las rupturas del material básicamente desde tres aspectos diferentes: en primer lugar, ha brindado la posibilidad de tener acceso a él en forma digital, flexibilidad para trabajarlo y riqueza tanto visual como bibliográfica; en segundo lugar, ha facilitado las didácticas virtuales; y, en tercer lugar, ha estimulado la creatividad y se ha adecuado a los ritmos de aprendizaje

de los estudiantes. Este último aspecto, es tal vez la más importante, porque se adapta a las múltiples ZDP que hay en grupo de estudiantes en tanto cada uno puede seguir distintas secuencias y progresar a su propio ritmo por vías distintas (Vygotsky, 2005).

El material didáctico en las prácticas pedagógicas, independientemente de si son presenciales, mediadas total o parcialmente por la plataforma virtual, ha permitido el desarrollo de acciones de aprendizaje a partir de situaciones problémicas que fomentan la interacción entre el contexto, los estudiantes y el profesor. El material, en tanto artefacto cultural, contribuye de manera significativa al desarrollo de PPS de los estudiantes por dos razones principales, la primera porque genera situaciones de reflexión mediante el trabajo colaborativo; y segunda, porque propicia procesos de internalización como resultado del trabajo en grupo. Retomando la percepción de Vygotsky (1979) respecto al papel que desempeñan los instrumentos de mediación, concluyo que el material didáctico tiene un papel fundamental en el desarrollo de la acción pedagógica, en tanto es el eje sobre el cual se desarrollan los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Los módulos se constituyen como mediación principal a través de sus plataformas, y son complementados con ayudas adicionales como guías para facilitar su comprensión desarrollo. En los tres casos, el material está diseñado para que sea trabajado en etapas diferentes que toman en cuenta, lo que Vygotsky llama la historia del estudiante; es decir, parten de los conocimientos no sólo disciplinares que tenga el estudiante sino a partir de su conocimiento con el contexto cultural al que pertenece, llevándolos a etapas que exigen un mayor nivel de esfuerzo.

Estrechamente relacionado a las rupturas del material didáctico se encuentran las rupturas en la evaluación del aprendizaje.

Rupturas en la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje ha sufrido también rupturas importantes, hasta finales de los 90 era principalmente cuantitativa memorística, y estandarizada tipo ICFES. A pesar de que los programas contemplaban el desarrollo de competencias no las incluían en los exámenes finales del proceso evaluativo. Con el cambio de milenio, y las transformaciones que con él se avizoraban, la evaluación empezó a tomar matices más

integrales desde la percepción del alumno como ser integral al que debía valorarse en las diferentes dimensiones de su desarrollo; por tanto, además de su nivel cognoscitivo, la evaluación empieza para tener en cuenta las acciones en el proceso del aprendizaje del estudiante tanto individual como grupal. En consecuencia, la evaluación cuantitativa se empieza a complementar con la evaluación cualitativa, la cual incorporó los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De la misma manera, se empieza a tomar en consideración en la evaluación los procesos de investigación formativa, de argumentación, y de confrontación de saberes.

Una de las rupturas más significativas en la evaluación del aprendizaje es sin duda la implementación de las plataformas virtuales entre los años 2005 y 2010. En primer lugar, porque la entrega de los trabajos de los estudiantes y sus valoraciones empiezan a ser enviadas al aula virtual vía internet; y, en segundo lugar, se definen criterios porcentuales distribuidos entre el proceso de desarrollo del estudiante a lo largo del curso y el examen final, dichos porcentajes varían respectivamente entre el 60% - 40%, y el 75% - 25% según la universidad. Por otra parte, la evaluación del aprendizaje también ha incluido el trabajo colaborativo, aunque en la actualidad es mediado por la plataforma o a través de otras tecnologías digitales aún forma parte de la valoración del porcentaje de desarrollo de aprendizaje a largo del curso. No obstante, vale la pena precisar que la prueba estandarizada no ha perdido vigencia, sus rupturas se han dado dependiendo del tipo de prueba estandarizada vigente en el país, actualmente es diseñada bajo el modelo de la prueba Saber Pro, se empieza a abrir espacio para la implementación de exámenes tipo ensayo, o por proyectos, y desaparece la opción de presentar un solo examen que equivalía al 100% de la nota del curso.

En consecuencia, puedo concluir que la evaluación ha venido sufriendo rupturas a medida que la tecnología avanza. En efecto, una de las influencias de mayor impacto en los últimos años de transición de siglo, en la actual generación de educación a distancia, son las plataformas virtuales de aprendizaje porque “permiten reforzar y reorientar las acciones formativas con un amplio contexto de recursos para las distintas fases del proceso formativo” (Cabero, 2007, p .209). Por otro lado, se ha venido dando cuenta de alguna manera del movimiento de los estudiantes entre una ZDP a otra en tanto se está dando mayor relevancia a la evaluación de los procesos de aprendizaje más que a la medición de los niveles de memoria.

Rupturas en las interacciones comunicativas

El tema de “la interacción ocupa un lugar de alta importancia para el enfoque sociohistórico porque es el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual en tanto lenguaje y actividad convergen” (Vygotsky, 1979. p.47). El lenguaje como el mediador esencial de la interacción, bien sea hablado en los encuentros sincrónicos o escrito en los asincrónicos, posibilita al estudiante el desarrollo de sus PSS, pero si las posibilidades de interacción entre alumno y docente es limitada se afecta directamente el progreso que pueda tener el estudiante de su ZDP. De otra parte, el hecho que las interacciones no sean lo suficientemente fluidas tiene como consecuencia que estudiantes y profesores no compartan sus conocimientos lo cual limita su desarrollo intelectual. Así mismo, respecto a las interacciones Vygotsky (1979) considera que estas no sólo son ayudas desarrolladas históricamente para mediar en las relaciones con la sociedad o reflexiones del mundo exterior, sino como medios principales para dominar los procesos psicológicos que tienen influencia decisiva en la formación de la actividad psicológica del hombre, medios que siempre incluyen significado y sentidos cognitivos. Las interacciones, a través del lenguaje, permiten comunicarse con otros, para mediar en el contacto con nuestros mundos sociales, es la mediación entre el él y el yo, y nos ayudan a pensar e internalizar conocimientos. A pesar de que las interacciones entre los estudiantes son más frecuentes que entre ellos con sus profesores, no significa que sean siempre más efectivas; a pesar de que el aprendizaje tiene lugar a través de la propia experiencia del alumno la cual se halla enteramente determinada por el ambiente, la función del maestro se reduce a la organización y regulación de este, dando paso a que el alumno configure sus procesos de autorregulación y alcance el desarrollo de PPS de manera más efectiva. Pero en este proceso también es de suma importancia el trabajo colaborativo como otra forma de mediación a través de otra persona o personas; es decir, cuando los estudiantes se brindan apoyo mutuo, trabajan en proyectos conjuntos, comparten sus hallazgos, pueden construir andamiajes significativos para su aprendizaje (Vygotsky, 2005).

Con el advenimiento de las TIC y su incorporación en la educación superior, las licenciaturas sufren profundas rupturas la manera como ocurren las interacciones, en la mayoría de los casos se pasa de la

interacción directa, sincrónica y situada en aulas de clase, o de la interacción asincrónica mediada por correo postal, a interacciones virtuales mediadas por la internet. Las TIC inciden directamente en la educación dependiendo de las exigencias del momento el sociohistórico; por un lado, “como configuradoras del mundo cultural, social, laboral y económico en el que se desenvuelven actualmente los sistemas de enseñanza y, por otro, por las transformaciones que implica su integración en los centros educativos y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cabero, 2007. p.160) De otra parte, las funciones de las TIC en sistemas educativos a distancia se orientan principalmente como instrumento facilitador para el fortalecimiento de habilidades tecnológicas; apoyo y complemento de los contenidos curriculares y como medio de interacción entre los actores que forman parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza acuerdo (Ávila 2004). No obstante, a pesar de que las interacciones ocurren ahora con mayor facilidad, la importancia que se le ha dado al desarrollo de las competencias tecnológicas ha traído como consecuencia la disminución, y en varios casos, la ausencia del contacto humano; y, por ende, ha disminuido el desarrollo de las competencias humanas propias de un docente. De otra parte, debido a la desvinculación de contacto humano se generan altos niveles de desmotivación y aislamiento que pueden llevar han conducido a la deserción de varios estudiantes. La interacción mediada sólo a través del computador no es suficiente para el aprendizaje en tanto el conocimiento se construye a través de la actividad entre sujetos y objetos, la mediación humana permite al estudiante ir más allá de la información recibida, mantener su motivación y el logro de la autonomía. (Dumont, 2007). Por tanto, el aprendizaje del estudiante implica la intervención en particular de un proceso de construcción de conocimientos que se dan a partir de la interacción con otros y por un proceso de reflexión sobre la acción” (Charlier, 2000. p.90)

La manera como los hallazgos me llevaron a caracterizar el dispositivo pedagógico para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia: retomando la segunda pregunta de investigación

Para lograr la caracterización del dispositivo pedagógico tuve en cuenta todos los aspectos que se destacaron en las narrativas para fortalecer en las licenciaturas a fin de mejorar su calidad. Con base en ello, para hacer

la primera etapa de la caracterización clasifiqué dichos aspectos en tres niveles generales basándome en los niveles que propone Sulmont (2004), el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro, los cuales organicé de manera jerárquica, como ilustro a continuación:

Figura 6. Elaboración de la autora a partir de Sulmont (2004)



Fuente: Elaboración propia

El nivel macro lo relaciono con la política pública en educación, de acuerdo con los hallazgos es menester de los gobiernos incluir dentro de la agenda educativa nacional e internacional, la promulgación de una ley que, en primer lugar, dé identidad propia a la formación inicial de docentes en metodología a distancia; y, en segundo lugar, que defina los lineamientos para su óptima implementación.

Tal como lo menciono en el capítulo II del marco teórico, si bien es cierto que, desde los inicios del siglo XX, se ha venido reglamentando la formación inicial de docentes teniendo origen en las Escuelas Normales Superiores, y posteriormente en universidades estatales, lo cual abre el escenario para la aprobación del Concordato y Protocolo Final entre la

República de Colombia y la Santa Sede para ofrecieran programas en cualquier nivel. Posteriormente, se crean entes reguladores de inspección y vigilancia de la educación superior como del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, el Viceministerio de Educación Superior, y con este, la creación la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior-CONACES, la metodología a distancia ha estado relegada a un segundo plano y a la sombra de la metodología presencial. No obstante, y pese a que en la primera década de este siglo se han logrado avances significativos en la promulgación de normas en cuanto a la calidad de programas en educación superior, no se ha avanzado mucho respecto a normas en particular en formación de docentes en metodología a distancia.

Respecto a la educación a distancia se empiezan a promulgar leyes desde 1976 cuando se otorga al ICFES la responsabilidad de esta metodología en el país, y años después se crea el Consejo Nacional de Educación a Distancia, se habilitan a las instituciones de educación superior para implementar programas a distancia, se establecen las condiciones mínimas para programas de educación superior, derogado posteriormente por la Ley 1188 de 2008 que regula el registro calificado de programas de educación superior. Con la promulgación de esta Ley, se da paso al avance en la reglamentación de las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia, aunque sin hacer discriminación del tipo de metodología implementada tradicional, semipresencial, o virtual, las cuales son consideradas de manera general. El mismo hecho sucede con el Decreto 1295 de 2010 que reglamenta nuevamente el registro calificado anteriormente tratado por la Ley 1188 de 2008. Sin embargo, a pesar de que se han logrado avances en lo que respecta a política pública en educación superior, formación de docentes y educación a distancia, aún sigue existiendo una brecha en la reglamentación para programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia a nivel terciario.

Por lo anterior, y en razón a los argumentos que arriba expongo, los datos recogidos en esta investigación apuntan que, para lograr el mejoramiento de la calidad de estos programas de cara al actual momento sociohistórico, la elaboración y promulgación de dichas

normas debe ser el paso inicial; razón por la se constituye en el nivel macro de la caracterización del dispositivo pedagógico.

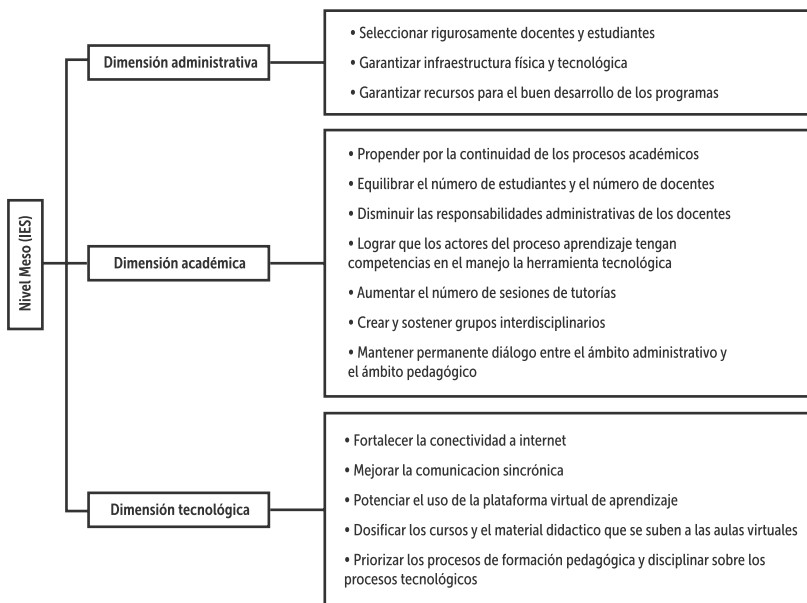
El nivel meso lo vinculo directamente con las instituciones de educación superior (IES) y la manera como estas implementan políticas administrativas y académicas para el desarrollo de sus programas de formación inicial de docentes en metodología a distancia. Para abordar este nivel he decidido organizarlo desde tres dimensiones, “lo cual no implica que funcionen de manera aislada; por el contrario, están en permanente interrelación” (Lebrun, Smids, Bricoult. 2011. p. 72). Estas dimensiones son la administrativa, la académica, y la tecnológica.

Desde la dimensión administrativa se hace necesario que las IES propendan por una selección rigurosa tanto de docentes como de estudiantes; de docentes con formación pedagógica, y que conozcan la metodología a distancia; de estudiantes que sean conscientes de las responsabilidades que implica la metodología y que estén convencidos de querer formarse como profesores. Así mismo, deben garantizar la infraestructura física, tecnológica y los recursos que se necesitan para el buen desarrollo de los programas en todas las regiones en donde ofrezcan las licenciaturas.

En lo que respecta a la dimensión académica, es de suma importancia que propendan por la continuidad de los procesos académicos, lo cual implica permanencia de los docentes para lograr acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes en todas las disciplinas. De la misma manera, es prioritario que las universidades logren el equilibrio entre el número de estudiantes y el número de docentes, de esta forma se disminuyen las diferentes responsabilidades administrativas que a ellos les son asignadas y puedan dedicarse específicamente a sus funciones académicas como docentes; por ejemplo, la atención directa a los estudiantes, mayor calidad en el proceso de acompañamiento, y desarrollo de investigación. De igual forma las IES deben lograr que todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje tengan manejo adecuado de herramientas tecnológicas, ofrecer suficientes sesiones de tutoría para mantener los niveles de motivación de los estudiantes y evitar la deserción. Igualmente, deben propender por la creación y la sostenibilidad de equipos interdisciplinarios, y mantener permanente diálogo entre el ámbito administrativo y el ámbito pedagógico para logra mejores niveles de calidad.

En cuanto a la dimensión tecnológica, las IES deben fortalecer la conectividad a internet en varias regiones del país en donde ofrecen sus programas académicos, esto con el fin de mejorar la comunicación sincrónica y asincrónica entre los miembros de la comunidad académica bien sea mediado por la red o por la plataforma virtual. Por otro lado, un evento de suma importancia es que las IES deben generar estrategias para que tanto profesores como estudiantes se apropien, y hagan uso de la mejor manera de las plataformas virtuales de aprendizaje, para ello se hace necesario dosificar los cursos y el material que en ellas se montan para evitar que se conviertan en repositorios de información que terminan siendo subutilizados. Al dosificar los cursos, se disminuyen los niveles de tensión de los estudiantes, se aumenta la motivación frente al trabajo en las aulas virtuales. Sin embargo, el aspecto más importante en esta dimensión es evitar que la herramienta tecnológica desplace los procesos de formación pedagógicos y disciplinar. De manera esquemática, el nivel meso del dispositivo sería de esta manera:

Figura 7. Nivel meso (IES)



Fuente: elaboración propia

Con base en la caracterización de este segundo nivel puede establecer otro aspecto que reviste una importancia particular para el mejoramiento de la calidad de los programas de formación docente en metodología a distancia, y en el que se requiere avanzar para alcanzar la calidad. Este aspecto tiene que ver con la superación de la brecha del dialogo y la sinergia que debe existir entre la parte administrativa y la parte académica de las IES. A lo largo de las narrativas pude identificar que en la mayoría de los casos las políticas de las universidades, si bien tienen por objetivo general el ofrecimiento de programas de calidad, en la realidad ese objetivo no ocurre con mucha exactitud, dado que limitan de alguna manera los procesos de desarrollo y calidad de los programas académicos, “bien sea por razones financieras, por razones de infraestructura y recursos, o porque consideran que la mediación tecnológica cubre en gran medida las necesidades de los estudiantes y del cuerpo docente” (Triby, y Heilmann, 2007. p.85). Por tanto, las IES deben ser receptivas respecto a las necesidades reales de los programas como una oportunidad para hacer ajustes repensar la manera como se debe lograr una sinergia que favorezca el desarrollo de los programas y las expectativas de formación de sus estudiantes (Lebrun, Smids, Bricoult. 2011)

Articulado con el nivel anterior, el nivel micro lo relaciono con los programas de formación inicial docente en metodología a distancia. Para analizar el nivel micro partí de las necesidades que las licenciaturas tienen y elaboré una nueva clasificación en tres grupos: las prácticas pedagógicas; el material didáctico; y, la evaluación del aprendizaje; en tanto mediadores fundamentales del proceso de enseñanza a aprendizaje y del desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los estudiantes.

Desde las prácticas pedagógicas, el punto de partida debe conducir hacia el diseño de propuestas curriculares pertinentes, procesos de comunicación efectivos, y procesos significativos de enseñanza y aprendizaje. Los currículos deben ser interdisciplinarios, han de dar prelación a la formación en pedagogía y a la formación disciplinar, deben articular de manera efectiva la teoría y la práctica, al igual que adecuar los contenidos al tiempo de su desarrollo. Así mismo deben contextualizar la investigación de acuerdo con las realidades regionales y nacionales, y tener en cuenta la formación en inclusión de estudiantes en condición de cualquier discapacidad. En cuanto a la comunicación es muy importante que los programas propendan por interacciones

fluidas, que generen mecanismos para el fortalecimiento de los canales comunicativos, que empleen formas más cálidas del lenguaje utilizado en las aulas y encuentros virtuales, y que ofrezcan estrategias para la consolidación de competencias humanas. En lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental que los profesores den retroalimentación oportuna y rigurosa sobre sus trabajos y evaluaciones, y que les afiancen en ellos estrategias de autoaprendizaje.

De los aspectos fundamentales, y tal vez uno de los más importantes es la supervisión y acompañamiento de los alumnos que realizan las prácticas pedagógicas de aula en las instituciones educativas, al igual que el hacer de las tutorías un espacio para el intercambio de saberes, y fortalecer las habilidades pedagógicas y didácticas en los estudiantes. Por otra parte, la creación de comunidades de aprendizaje es un hecho relevante para tener en cuenta en tanto espacio de mayor interacción y mejor internalización del aprendizaje.

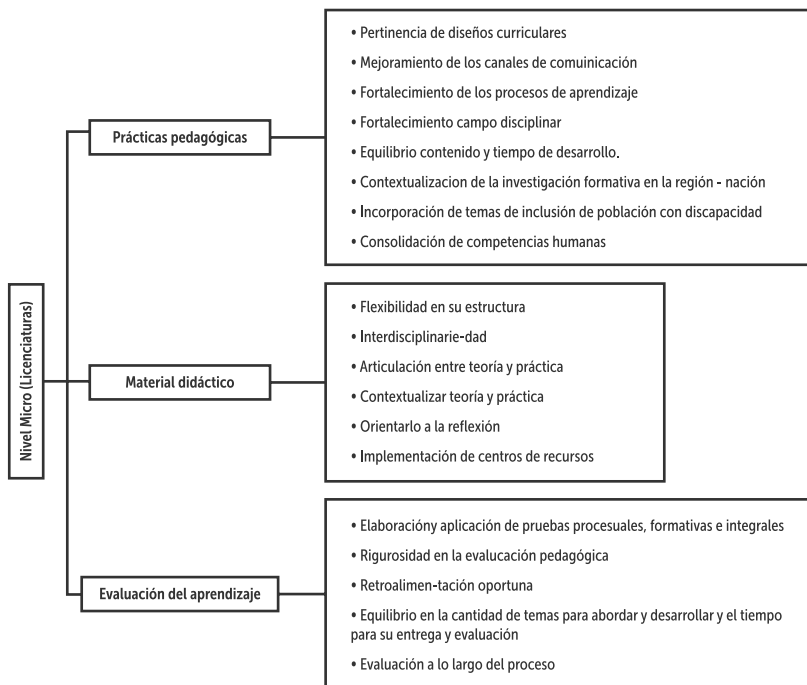
De la misma manera, se deben diseñar cronogramas a corto y mediano plazo a fin de que los estudiantes alcancen los objetivos planteados en los cursos, y establecer diferencias entre lo que implica un curso bimodal y un curso virtual.

Sobre el mejoramiento del material didáctico para elevar la calidad en estos programas, este debe ser flexible en cuanto a su estructura, interdisciplinario, que logre articular en forma más significativa la teoría y la práctica, es importante que esté contextualizado en la realidad educativa regional y nacional a fin de que promueva la reflexión en los estudiantes sobre la importancia que reviste, desde el punto social y cultural, la profesión de docentes. De la misma manera, las universidades deben tener centros de recursos en cada uno de sus programas, asignar tiempo a los docentes para que hagan su propio material, y aprovechar al máximo los recursos y ayudas didácticas montadas en el aula virtual.

Otro aspecto importante para el mejoramiento de la calidad es el relacionado con el proceso de evaluación del aprendizaje. Para ello, es prioritario que los programas realicen proceso de evaluación formativa en el sentido estricto de lo que ello implica, que dichas evaluaciones sean integrales, objetivas, y más rigurosas respecto a la formación pedagógica. Es fundamental que los profesores provean retroalimentaciones

oportunas a los estudiantes sobre sus producciones académicas. Por otra parte, para lograr impacto tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza es esencial lograr equilibrio en la cantidad de temas para abordar y desarrollar y el tiempo para su entrega y evaluación; también es importante que la evaluación permita al docente seguir los avances de los estudiantes a lo largo del desarrollo tanto del curso. Es decir, la evaluación debe ser entendida y apropiada como un medio y no como un fin. El gráfico que presento a continuación muestra de la manera como se estructura el tercer y último nivel del dispositivo:

Figura 8. Nivel Micro (Licenciaturas)



Fuente: Elaboración propia

La caracterización de este tercer nivel implica las relaciones entre docentes, estudiantes, y mediaciones que facilitan los procesos de aprendizaje. El aprendizaje en metodología a distancia involucra la noción de interacción desde las aristas de interacción con el contenido

y las interacciones interpersonales. La primera, tiene que ver con la interacción del estudiante con el material, del cual se espera que cree las condiciones para que se apropie del conocimiento. La segunda, se relaciona con la interacción interpersonal, la cual ocurre de manera sincrónica o asincrónica, y se apoya en medios de comunicación tradicional o en medios digitales (Depover, y otros, 2011. p.29). Estas interacciones ocurren dentro de las prácticas pedagógicas, que, a su vez, tienen lugar en la cultura; es decir, en los contextos que la producen como un conjunto de conocimientos, ideas, creencias, valores, costumbres, y símbolos que se comunican e interrelacionan en un grupo de personas que comparte un mismo estilo de vida y, por consiguiente, forma parte de las vivencias e historia aprendidas en la sociedad a través del lenguaje, la experiencia, y las ideas (Vyogtsky, 2005. p.121). Entendida así la cultura, las construcciones colectivas que se dan en un espacio y en un contexto determinado en donde se desarrollan las prácticas pedagógicas posibilitan que estas asuman representaciones tangibles e intangibles lo cual permite repensarse para mejorar, proponer nuevos procesos, en busca de mejores aprendizajes. Dicho de otro modo, la práctica no es solo acumulación y reproducción de conocimiento y de modos de hacer, es, ante todo, una reconstrucción o recuperación crítica de una acción, en este caso la acción pedagógica (Ligth, Kéller, y Cathoun, 1991. p.136).

Por otra parte, las prácticas pedagógicas giran en torno a un currículo, el diseño curricular debe orientarse a la formación de licenciados que estén en capacidad de responder a las necesidades sociales e históricas en educación a partir de la articulación de sus contenidos, los materiales, y los procesos de evaluación. Por tanto, y particularmente en programas de formación de licenciados en metodología a distancia, las IES deben tener plena conciencia de la estructuración de sus currículos, desde ningún punto de vista puede ser una réplica, o peor aún una versión resumida del currículo, de una licenciatura en metodología presencial. Por consiguiente, las IES tienen la responsabilidad de asegurar que sus currículos sean lo suficientemente flexibles para que respondan a los perfiles de su población estudiantil, al qué y al cómo se implementan, y al qué tanto aprendió el alumno, dado que las mediaciones son utilizadas de manera distinta a las de la metodología presencial. Así las cosas, y siguiendo a Romero y Rubio (2004), en la implementación del desarrollo curricular, las IES deben prever materiales adecuados, contar con una planta de profesionales docentes adecuada con competencias

tanto en los conocimientos científicos de cada materia como en su formación específica como docente de la metodología, y conducir procesos de evaluación que permitan a los estudiantes la reflexión y mejora de sus aprendizajes. Tampoco deben olvidar el recurso humano en el ámbito administrativo tan importante en esta metodología, y la infraestructura física adecuada tanto en la Sede Principal como en los Centros Regionales.

Con base la argumentación que presento en el apartado anterior, y teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas son escenarios donde ocurren los procesos de acción tutorial, la puesta en escena del material didáctico, y el desarrollo de la evaluación, se constituye en uno de los pilares fundamentales de la acción educativa y del aprendizaje. Por tanto, “las tutorías en tanto mediación humana, tiene un impacto significativo en el clima social y en la eficacia del aprendizaje basado en las interacciones que se dan al interior de un grupo” (Depover, y otros, 2011. p.34). Razón por la cual el rol que recae sobre el docente es esencial dado que de él depende, en gran parte, el establecimiento de mecanismos efectivos de comunicación con los estudiantes, aterrizar la teoría para facilitarles su contextualización en espacios escolares reales, y lo más importante, la consolidación de competencias humanas. En la relación tutorial, según Holmberg (1981), es de suma importancia mantener una atmósfera amigable en la interacción con los estudiantes, porque es a través de dicha interacción que se genera la empatía la cual influencia de manera favorable la motivación y el compromiso del aprendizaje. De ahí la importancia de los valores socioafectivos y de la comunicación en doble vía en el aprendizaje que ubican el sentimiento de empatía en el centro de la relación pedagógica; de esta manera, el alumno no tendrá el sentimiento de abandono y aislamiento en su proceso de aprendizaje. No obstante, el material didáctico también debe desempeñar un papel crucial en el proceso de mejoramiento de calidad de las licenciaturas a distancia por cuanto debe ser original, tener una adecuada adaptación y contextualización a las necesidades sociohistóricas regionales y nacionales, ser lo suficientemente comprensible para los estudiantes, y tener la capacidad para suscitar en ellos motivación, la participación, capacidad para que se autocuestionen y se autoevalúen.

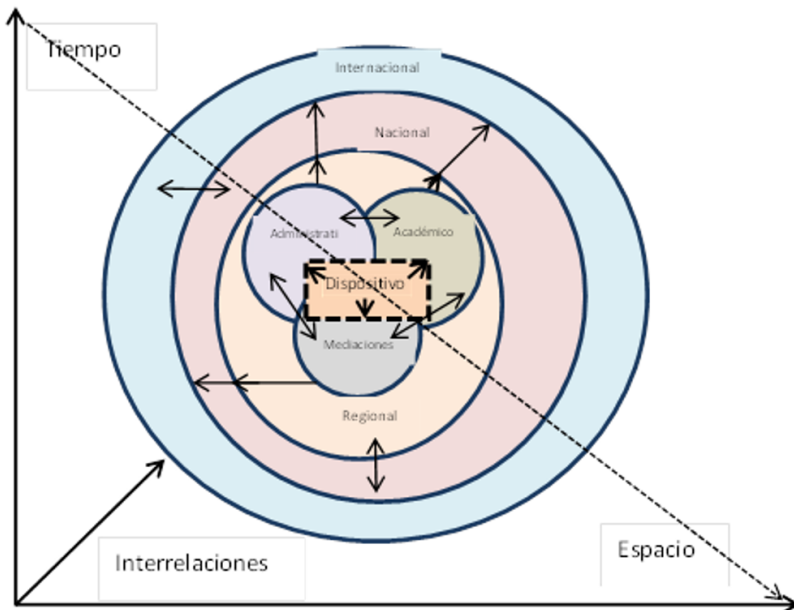
Respecto a la evaluación del aprendizaje, tradicionalmente se distingue la evaluación formativa de la evaluación sumativa. La primera cumple una función de regulación y de aprendizaje y se sitúa a lo largo de

todo el proceso educativo; va seguida de correcciones o sugerencias en temas para profundizar, aporta criterios particulares a cada estudiante para el mejoramiento de su aprendizaje. La segunda, por el contrario, cumple una función de certificación y de selección, termina una secuencia pedagógica y da apreciaciones cuantitativas, es normativa y finaliza con una comparación entre los resultados de los estudiantes (Galichet, 2007). Como hecho recurrente, identifiqué en las narrativas que a pesar de que en los programas de formación inicial de docente analizados se consideran estos dos tipos de evaluación del aprendizaje, en realidad se da más importancia a la evaluación sumativa, dejando la evaluación formativa en un segundo plano. Si bien es cierto que hay una aproximación a la evaluación formativa no trasciende del trabajo al interior de los grupos colaborativos, que al final del curso termina siendo sumativa. Este hecho que genera en los estudiantes, además de un vacío en la consolidación de sus aprendizajes, un sentimiento de frustración y abandono por parte del docente debido a la ausencia de retroalimentación en la mayoría de los casos. Por tanto, la evaluación formativa en estos programas de licenciatura a distancia debe abordarse desde un aprendizaje socioconstructivista, a partir de la actividad del estudiante y de la apropiación de las mediaciones que tenga para lograr avanzar en el desarrollo de sus procesos psicológicos superior (Vygotsky, 2005, pág.114). Por lo anterior, y de acuerdo con Jeunesse (2007), propongo que, para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en metodología a distancia, desde la perspectiva de la evaluación ésta sea realmente formativa, que sitúe como eje el saber hacer como objetivo privilegiado, el cual es construido por el estudiante a través de interacción con su docente, con sus compañeros y con el material. Las orientaciones y el seguimiento del maestro al estudiante durante el desarrollo de las actividades académicas; y sus retroalimentaciones regulares deben desarrollarse en un clima de confianza, con discursos lo suficientemente claros y adaptados al nivel de los estudiantes. En consecuencia, en la medida en que las prácticas pedagógicas, el material didáctico, y el proceso de evaluación del aprendizaje logren articularse verdaderamente, avanzaremos significativamente en lo que implica formar licenciados en metodología a distancia, de cara al actual momento sociohistórico.

A partir de los niveles macro, meso y micro que acabo de argumentar, los cuales constituyen la carectización del dispositivo pedagógico, y teniendo en cuenta que todo dispositivo reviste un conjunto de objetos,

de procedimientos y de procesos (Papi, 2014. pág.12) el dispositivo que propongo lo grafico y relaciono con otros campos de la siguiente manera:

Figura 9. Dispositivo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Mi propuesta de dispositivo la concibo desde la actividad e interacciones que suceden en cada uno de los campos los cuales se enmarcan en un contexto socio histórico. Los campos, de adentro hacia afuera, son en primer lugar el institucional, compuesto por los subcampos administrativo, académico, y las mediaciones; el segundo es el campo regional, el tercero el nacional, y el último es el internacional. Estos campos están permanente interrelación y se conectan a partir de la unión de los vértices de los ejes de tiempo y espacio, unión que constituye a la dimensión sociohistórica en la que se desarrolla el dispositivo. Es decir, al ubicar el dispositivo como eje central de las relaciones para el mejoramiento de la calidad de los programas de formación inicial de docente a distancia, parto del hecho de que en él confluyen todas las

relaciones de los demás campos, razón por la cual el dispositivo marca la relación con el primer campo tres flechas unidireccionales (\rightarrow).

En el primer campo, los subcampos que lo componen establecen relación entre cada uno ellos en forma cíclica, por tal razón la relación la identifico con una flecha bidireccional (\leftrightarrow), pues a pesar de ser independientes, como conjunto son uno solo, y en la intersección de los tres anclo el dispositivo en su nivel micro, con cada uno de sus componentes (práctica pedagógica, material didáctico, y evaluación del aprendizaje). Cada uno de los componentes del nivel meso, interactúan de manera simultánea con el campo regional y campo nacional, en tanto deben estar apoyados en estos dos para poder actualizar los niveles micro y meso del dispositivo de acuerdo con las tendencias y necesidades educativas, sociales, culturales, que el momento histórico demande, razón por la cual marco dicha relación con una doble flecha unidireccional (\times). Dado que las políticas internaciones en general, y en educación como en metodología a distancia, impactan en diferentes grados las políticas nacionales, la relación en estos dos campos la identifico con una flecha bidireccional (\leftrightarrow). Finalmente, la flecha punteada (\dashrightarrow) significa la transversalidad de las interacciones de todos los campos no es estática varía y debe adaptarse según el momento histórico (tiempo) y el momento cultural (espacio).

Implicaciones

Este estudio ha generado reflexiones en torno a varios aspectos que debemos repensar en el ámbito de la investigación en educación, particularmente en los procesos que reviste la formación en metodología a distancia. En primer lugar, urge darle la identidad, y el lugar que le corresponde en la educación superior, liberarla del estigmatismo de formación de segunda clase; en tanto, la rapidez con que avanzan las TIC y el impacto que ellas ejercen en todos los campos y formas de acceso al conocimiento, hace que cada vez más la educación a nivel mundial sea menos escolarizada. En segundo lugar, estamos asistiendo inevitablemente a una nueva ruptura en educación a distancia en estos últimos 15 años de transición de siglo, la cual ha abierto el paso a la siguiente generación de esta metodología educativa, la generación de los ambientes virtuales de aprendizaje mediados por la internet. Por lo tanto, los organismos garantes de la educación en el país deben repensar su posición frente a esta metodología y emitir políticas estratégicas que

tiendan a su fortalecimiento y mejoramiento de su calidad; dentro de este marco, no cabría la posibilidad de pensar en el cierre los programas de formación inicial de docentes a distancia, hecho que causara un daño irreversible a la educación en Colombia. Por el contrario, en la medida en que se logren políticas de desarrollo y de sostenibilidad de estos programas, se dará un paso ampliamente significativo en la democratización de la educación y en la construcción de nación.

Adicionalmente, con este estudio se abre una línea investigación de suma importancia que tiene que ver con la formación inicial de docentes en esta metodología. Tal como argumento en el primer capítulo en el estado del conocimiento del problema en el mundo, y en Colombia existe gran cantidad de investigaciones en educación a distancia, en formación docente, en TIC, y en los subcampos que cada una de ellas reviste. Sin embargo, es necesario proyectar esta nueva línea de investigación en particular en la formación inicial docente a distancia, en tanto constituye la base que se debe potenciar para el mejoramiento de la calidad no solo de dichos programas sino de la educación en general.

De otra parte, en el segundo capítulo donde expongo el marco teórico, en particular el modelo sociohistórico de Vygotsky, y la forma como él entiende e interrelaciona todas las mediaciones externas e internas que entran en juego en el desarrollo de procesos psicológicos superiores y en el paso de una ZDP a otra en un aprendiz. Con esta investigación se avanza en dicho modelo en la medida en que, además de considerar las relaciones binarias entre los actores del aprendizaje y entre ellos con las mediaciones, con el dispositivo establezco relaciones múltiples a partir de las interacciones que se dan entre los actores y las mediaciones, sino entre ellos con escenarios que van más allá de lo cultural y lo social, y que les permiten situarse en contextos regionales, nacionales y mundiales, ayudados con las TIC catalizadas por la internet. Este último aspecto, abre el camino para otra línea de investigación.

Por último, si bien es cierto el protagonismo que han tenido las TIC en estos últimos 15 años de transición de siglo y su arrollador impacto en la educación, con este estudio he podido reconfirmar su valor en cuanto las bondades que ofrece desde los ambientes virtuales de aprendizaje, la rapidez de acceso a información con motores de búsqueda, la facilidad de comunicación en tiempo real desde un computador o cualquier aparato electrónico, entre otros. Si bien las TIC se han potenciado

como mediaciones tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también han generado distanciamiento físico entre los actores de este proceso, sus interacciones son cada vez menos directas, hecho que en casos particulares limita el desarrollo de competencias humanas, las cuales son indispensables en la formación de un maestro. Adicionalmente, de no utilizarse de manera equilibrada en ambientes virtuales de aprendizajes, generan situaciones de aislamiento, y sentimiento de abandono en los estudiantes, dificultando las interacciones con sus pares y maestros, y en con ocasiones sus procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, este estudio abre el espacio a otra línea de investigación.

Índice de figuras

Figura 1. Temas de interés investigativo en educación a distancia 1999-2014 16	20
Figura 2. Tendencia investigativa internacional	21
Figura 3. Tendencia investigativa en Colombia 1999-2014	24
Figura 4. Fases del diseño de un dispositivo	46
Figura 5. Fases, ejes y dimensiones para la construcción del dispositivo pedagógico	47
Figura 6. Elaboración de la autora a partir de Sulmont (2004)	131
Figura 7. Nivel meso (IES). Fuente	134
Figura 8. Nivel Micro (Licenciaturas)	137
Figura 9. Dispositivo pedagógico	147

Índice de tablas

Tabla 1. Tendencias internacionales del estado actual de la cuestión.....	22
Tabla 2. Tendencias nacionales del estado actual de la cuestión.....	24
Tabla 3. Casos seleccionados.....	54
Tabla 4. Participantes por caso.....	55
Tabla 5. Fase 1 de recolección de datos verbales.....	59
Tabla 6. Fase 2 de recolección de datos verbales.....	59

Bibliografía

- Abuín, N., & Vinader, R. (2013). Nuevos modelos educativos: los moocs como paradigma de la formación online. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 801-814. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44278/41846>
- Adreone, A., & Quadro, M. (2010). Revisión de una experiencia de la enseñanza de la contabilidad bajo la modalidad a distancia utilizando los tics. *Revista universa contábil*, 6 (2), 153-169. Recuperado de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1607/1338>
- Agamben, G. (mayo-agosto de 2001). Qu'est-ce qu'un dispositif? (2001) *Sociológica*, número 73, pág. 249-264
- Aguilar, L. (2012). *Formación integral de licenciados en los ambientes virtuales de aprendizaje AVA de la Licenciatura en Ciencias Religiosas Virtual de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15386>
- Aguilar, M., & Monje-Nájera, J. (2004). Evolución tecnológica de los laboratorios virtuales en la Universidad Estatal a Distancia. En: M. Mena., *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados* (pág. 143-149). Buenos Aires : La Crujía.
- Alava, S. (2000). Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants. En : S. Alava. *Cyberspace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 7, 31-37. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-31.htm>

- Alexander, M., Jensen, Z., Perreault, H., & Waldman, L. (2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance learning courses. *Journal of education for business*, 77 (6), 313-318. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832320209599681#.VMJ-o0eG-So>
- Almas, P., Bangash, M., Ehsan, N., & Mirza, E. (2011). Distance learning education in pakistan-students' perceptions and expectations. *SSRN Working Paper Series*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/228270187_Distance_Learning_Education_in_Pakistan_-_Students_Perceptions_and_Expectations
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós
- Al-Zahrani, A., & Robertson, M. (2012). Self-efficacy and ICT integration into initial teacher education in Saudi Arabia: matching policy with practice. *Australasian journal of educational technology*, 28 (7), 1136-1151. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/robertson.pdf>
- Aragón, R., Soares, M., & Silva de Menezes, C. (2009). Inovações na formação de professores na modalidade a distancia. *Educação tematica digital*, 10 (2), 373-393. Recuperado de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2031>
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá: Librería y editorial Filigrana.
- Ardila, M. (2009). Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-15. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/82>
- Aréa, M. (2004) *Los medios y la tecnología en la educación*. Madrid: Pirámide,
- Arias, R., Díaz, Z., y Moreno, G. (2009). *Uso y apropiación de los medios y mediaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a distancia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Ávalos, B. (2004). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En: D. Rendón y L. Rojas. *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, G., y Riascos, S. (2011). Propuesta para la medición del impacto del tic en la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 14(1), 169-188. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a10.pdf>
- Ávila, P. (2004). La educación a distancia: una revisión al proceso. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Barbosa, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia, una demanda de los docentes de la UPEL-IMP. Caso: extensión el tigre. *Investigación y postgrado*, 26 (1), 31-63. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1323>
- Barragán, A., De Aguinaga, PÁG., & González, C. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Innovación educativa*, 9 (11), 66-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815005>
- Battini, O., Reis, R., & Strang, S. (2014). Reflexoes sobre aspectos da formação de professores a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 17(2), 17-35. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/reflexoes.pdf>
- Bejarano, A., Moreno, C. & Suárez, D. (2012). *La educación virtual de las TIC en las prácticas pedagógicas de la Universidad Católica de Pereira*. (Tesis de Especialización). Universidad Católica de Pereira. Pereira, en Colombia. Recuperado de <http://200.21.98.67:8080/jspui/handle/10785/1826>

- Blandin, B. (2004) Les dispositifs de FOAD, Essai de méta-analys, Etat des recherches sur les effets des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement, Seminarie SERIA. En SULMONT. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED. Volumen. 7: 1/2.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30. Recuperado de <http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=1109877>
- Boraros, A., & Nagy, A. (2000). The opportunities of education in distance learning materials. *Periodica polytechnica*, 8(1), 27-34. Recuperado de <http://www.pág. bme.hu/so/article/download/1736/1054>
- Bosco, M., & Rodríguez, D. (2008). Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al espacio europeo de educación superior. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11 (1), 157-182. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661446>
- Bourdet, J. y Leroux, P. Dispositifs de formation en ligne de leur analyse à leur appropriation. En : *Distances et savoirs*, 2009/1 Vol. 7, pág. 11-29. (ISSN 1765-0887). <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm>
- Briggs, A. y Burke, PÁG. (2002) De Gutenberg a Internet: *Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid : Editorial Taurus Historia,
- Brousse, M. (2009). La pédagogie active en ligne. En : S. Kim, y Ch, Verrier. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie Belgique*: Éditions De Boeck Université.
- Burbano, E. y Becerra, J. (1995). Grupos focales, una herramienta poderosa en investigación evaluativa. Santiago de Cali: Fundación CIMDER, pág. 7-9
- Cabero, J. (2007) *Tecnología educativa*. Madrid: Mc Graw Hill/ Interamericana de España.

- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en tic. Aplicación del método delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educacion XXI*, 17 (1), 111-131. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10707>
- Calzadilla, M. (2008). Modelo teórico metodológico para la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente de pregrado a distancia. *Investigación y postgrado*, 23 (3), 217-249. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/viewFile/900/342>
- Calzadilla, M. (2008) Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) pág. 1-10. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>
- Cárdenas, J. (2011). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreras, M. (2013). La docencia virtual en la Universidad de Sevilla: descripción de las herramientas online. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 49-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/43947/41554>
- Carvalho, M., Correia, R., Dagnoni, V., & Mondini, L. (2012). Redes sociais digitais: uma análise de utilização pelas instituições de ensino superior do sistema acafe de Santa Catarina. *Revista eletrônica de ciência administrativa*, 11 (1), 48-60. Recuperado de <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/doi:10.5329/RECADM.20121101003>
- Castellanos, C. (2004). Panorama general de los sistemas de educación a distancia. En: LatinEduca2004.com, *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia*. Recuperado de http://www.ateneonline.net/datos/19_01_Castellanos_Carlos.pdf
- Castro, B., Barrera, N., Carrero, E., Rojas, M. & Sánchez, M. (2013). *Perspectivas del uso del tic en la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12287>

- Castro, C. (2004). Un caso de Brasil. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades*. (pág. 57). Buenos Aires: La Crujía.
- Castro, V. La evolución de la educación a distancia. Nariño: Universidad de Nariño, 2004. Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>
- Clavijo, A., Quintero, L. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes en inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. *Folios*, 36, 37-49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a03.pdf>
- Cleveland-Innes, M.F., & Garrison, D.R. (2010). *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. New York, Routledge Taylor Francis Group.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Coicaud, S., & Ortega, J. (2010). Construyendo motivaciones diferentes para estudiar en la universidad. La formación de enfermeros a distancia en la Universidad Nacional de la Patagonia. *Revista de Medios y Educación*, 36, 181-192. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/14.pdf>
- Condeza, R. (2004). Tendencias actuales en educación a distancia. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cooper, H. (2000). *A study of participants in distance education teacher education programs in the field of vision impairment*. (Tesis doctoral). College of Professional education, Estados Unidos.
- Copertani, S., Sgreccia, N., & Segura, M. (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de educación a distancia*, 27, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54719121003>

- Cortés, C. (2012). El papel del docente en ambientes virtuales. Análisis enfocado a tres escenarios formativos. *Revista virtual de los programas de ingeniería. Universidad de San Buenaventura, Seccional Cartagena*, 2(3), 98-107. Recuperado de <http://letravirtual.usbctg.edu.co/index.php/ingeniator/article/view/192>
- Crawford, E. (2001). *An investigation of the learning outcomes of distance learning students versus traditional classroom students*. (Tesis doctoral). University of Tennessee, Estados Unidos.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications Ltda.
- Creus, A. y Lalueza, F., (2013). Prácticas reales en entornos no presenciales: la agencia virtual de comunicación como herramienta de aprendizaje profesionalizador. *Universidad Complutense de Madrid. Historia y Comunicación Social*, 18, 199-211. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44319/41880>
- Cruz, D., & Miranda, R. (1999). O ensino a distancia e o setor produtivo: levando a universidade ao local de trabalho. *Revista de ciencia da administração*, 1 (2), 25-35. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/8021/7406>
- Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? En : S. Alava. *Cyberspace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation*. (Pág. 81-97) Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Chung, E., & Li, Q. (2006). Distance learning in Hong Kong. *International Journal of distance education technologies*, 4 (2), 1-5.
- Da Silva R., De Melo, M., & De Melo, P. (2009). A educação a distancia como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. *Revista de ciencia da administração*, 11 (24), 278-304. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p278>
- Dámaso, M. (2008). Dimensión personal en la formación integral de Educación a Distancia: Caso Venezuela. En *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXII, Nº 1, año 2008.

Daniel, J. (1997). The megauniversity: the academy for the new millennium. Conferencia llevada a cabo en la 18th ICDE World Conference, Pensylvania, Estados Unidos. Recuperado de <http://virtualnet.umb.edu.co/virtualnet/cursos/EB2FP122/images/megauniversidad.pdf>

Daza, A. (2011). Las TIC en la formación docente en zonas rurales de Bolívar y Sucre. *Congreso de Investigación y Pedagogía*. Congreso llevado a cabo en Tunja, Colombia. Recuperado de <http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>

De Juanas, A., González, Á., Muelas, A., Rodríguez, A., & Tasende, B. (2014). Contenido audiovisual y enseñanza universitaria a distancia: una propuesta metodológica/audiovisual. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 19, 235-251. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44954>

De Sá, R. (2008). Curso de graduação na area de formação de professores na modalidade de ead: a qualidade sob a otica sistêmico-organizacional. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11 (2), 191-217. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/pdf/v%2011-2/volumen%2011-2.pdf>

Decreto 5012 de 2009 (diciembre 28). Modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias”. Bogotá: Imprenta Nacional, 2009. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213409_decreto_5012.pdf

Decreto 3156 de 1968 (diciembre 26). Garantiza el Fondo universitario Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104221_archivo_pdf.pdf

Decreto 2566 de 2003 (septiembre 10). Establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86425.html>

- Decreto 2412 de 1982 (agosto 19). Reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103523.html>
- Decreto 1403 de 1993 (julio 21). Por el cual se reglamenta la ley 30 de 1992. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86265_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1820 de 1983 (junio 28). Reglamenta la Educación Superior Abierta y a Distancia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103622_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1295 de 2010 (abril 20). Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Delacote, G. (1996). *Enseñar y aprender con nuevos métodos: la revolución cultural de la era electrónica*. Madrid: Gedisa.
- Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Denzin, N. (2009). *The research act, a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Depover, Ch., y Quintin, J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. En : Ch. Depover, C., y otros. *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. (15-27)
- Dujardin, J., & Maron, S. (2009) Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance ? *Distances et savoirs*, 7, 39-45. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-39.htm>

- Duque, J., Mamián, A. & Tapasco, S. (2012). *Uso del tic en la práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en comunicación e informática educativas de la Universidad Tecnológica de Pereira*. (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utpág.edu.co/dspace/handle/11059/2869>
- Dumont, Ch. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. En : J. Manderscheid, J. y Ch. Jeunesse. *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. (57-90). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Erthal, M., & Harting, K. (2006). *History of distance learning*. *Information technology, learning and performance journal*, 23 (2), 35-44.
- Facundo, A. (2004). La educación a distancia/virtual en Colombia. En: M. Mena, Marta. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región*:
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-7. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>
- Ferrate, G. (2002). Tecnología, educación y sociedad. Nuevos retos formativos para el siglo XXI. *Revista de economía mundial*, 7, 13-22. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/421>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bogotá: Editorial Educativa. pág. 79, 99.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid : Ediciones Morata, S.L.
- Follet, M., & Peyrelong, M. (2009) Au vu et au su de tous usages d'un outil collaboratif pour produire des documents collectifs. *Distances et savoirs*, 7, 47-64. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-47.htm>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ed. La Piqueta, D.L.

- Fouche, I. (2006). A multi-island situation without the ocean: tutors' perceptions about working in isolation from colleagues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (2), 1-21. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/295/640>
- Galichet, F. (2007). Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. En : Manderscheid, J.C., y Jeunesse, Ch. *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*. (pág. 23-54) Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Galindo, J. (2013). ¿Necesito esas TIC? Didáctica y uso pedagógicos de la tecnología en contextos de formación docente y de docentes en el sector rural. Encuentro virtual Educa 2013 llevado a cabo en Colombia. Recuperado de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2291169
- García, B. (2008). Sobre el método. Semántica Cualitativa, Historia de las ideas y análisis de contenido. Texto inédito. Seminario de investigación y tesis III Doctorado en Educación. Bogotá
- García, B., & Pineda, V. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14 (2), 63-76. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/789/699
- García, L. (2008) La educación a distancia. Desde la teoría a la práctica. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 12 (1). Recuperado de http://encuentros.universia.net/imagenesfotos/images_material_dc/495-0682685-2010617-60442_1.pdf
- Gibbs, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de marzo del 2013, de <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Goetz, J.PÁG., y Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.

- Gómez, J. (2000). *Educación a distancia: los retos de la tecnología y la comunicación/Región.com.edu*. Bogotá: Gente Nueva.
- Gómez, M., & Guzmán, O. (2012). La importancia de un sistema de educación virtual en el centro universitario de la costa sur de la Universidad de Guadalajara. *Institute for business & finance proceedings*, 7 (2), 1109-1116. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1323542474?accountid=50434>
- González, K., & Rincón, D. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. *Sophia*, 9, 79-94. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/60>
- González, K., Padilla, J., & Rincón, D. (2012). Formación del docente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, investigativas y humanísticas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 48-74. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/371>
- González, M. J., Salgado, M. C., & Zamarra, M. (2013). Innovación y aplicación tecnológica en el ámbito de la educación superior universitaria. El empleo de los blogs en las universidades españolas. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 613-625. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44353/41911>
- Gozo, A., Kfour, S., & Rampazzo, S., (2004). Uma realidade em educação a distancia no Brasil: uma experiência na formação de professores. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7 (1-2), 295-308. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/es/brasil-formacion-profesores>
- Guitert, M. (2000). La tecnología educativa y la educación a distancia en una buena práctica pedagógica. En: B. Fainholc. *Formación del profesorado para el nuevo siglo: aportes a la tecnología Educativa*. (pág. 51-54). Buenos Aires: Lumen.
- Gultekin, M. (2009). Quality of distance education in turkey: preschool teacher training case. *International Review of research in open and distance learning*, 10 (2), 1-24.

- Gunter, B., Nicholas, D., & Williams, PÁG. (2006). E-learning: what the literature tells us about distance education: an overview. *Aslib Proceedings*, 57 (2). Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00012530510589083>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Radio Nederland Training Center - Universidad de San Carlos de Guatemala y Universidad Rafael Landívar.
- Hallal, F. (1999). *Distance education: teacher perceptions and preferences for satellite-based telecommunications*. (Tesis doctoral). Johnson & Wales University. Recuperado de <http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI9941905/>
- Hernández, M., & Hernández, U. (2012). Experiencia virtual de formación docente en el suroccidente colombiano: la calidad educativa más allá de las competencias. *Revista EduCyT, Extraordinario*, 39-55. Recuperado de <http://educyt.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/2066>
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México
- Herrera, M. 2001. Historia de la formación de profesores en Colombia. En: *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, año II, Julio 2000, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia. Situación y perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz S.A.
- Jeunesse, Ch. (2007). Évaluer un apprentissage en ligne : éléments théoriques et pistes de réflexion. En : J. Manderscheid, y Ch. Jeunesse. *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. (Pág. 91-108) Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online inservice teacher training: korea's experience. *International Review of research in open and distance learning*, 2 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/30/374>

Kanuka, H. y Brooks, Ch. (2010). Distance education in a post-fordist time: negotiating difference. En: M. Cleveland-Innes, y D. Garrison. *An introduction to distance education: understanding teaching and learning in a new era*. (Pág. 69-90) New York, Routledge Taylor & Francis Groupág.

Kim, S. (2009). Analyse d'une expérience pédagogique en ligne. En: S. Kim, y Ch, Verrier. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie* (pág. 34-61) Belgique: Éditions De Boeck Université.

Knouse, S. (2010). Whats wrong with distance learning and what we can do about it? *Competition forum*, 8 (1), 129-135.

Koch, J. (2006). Public investment in university distance learning programs. *Atlantic Economic Journal*, 34, 23-32. Recuperado de http://www.jamesvkoch.com/uploads/Public_Investment.pdf

Kulchitsky, J. (2008). High tech versus high touch education: perceptions of risk in distance learning. *The international journal of educational management*, 22 (2), 151-167. Recuperado de <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/high-tech-versus-high-touch-education-perceptions-of-risk-in-distance-BwL0IndmtG>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Lameul, G., Peltier, C., y Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, 2014, no. E-301, pág. 99-113. Recuperado de <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37228>

Lebrun, M., Smids, D., y Bricoult. G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Ley 30 de 1992 (diciembre 28). Organiza el servicio público de la educación superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf

Ley 39 de 1903 (octubre 26). Sobre Instrucción Pública. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994 (febrero 8) Expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 08 de 1979 (enero 24). Otorga facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, características y componentes del sistema de Educación Post -secundaria, se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación Post secundaria, para reorganizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e Institutos Oficiales de nivel post -secundario y para expedir las normas sobre Escalafón nacional para el Sector Docente y derogar unas normas. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103897_archivo_pdf.pdf

Linard M., (1998). L'écran de TIC, dispositif d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action, Intervention au Colloque Dispositifs et Médiation des Savoirs, Louvain-La-Neuve, 24-25 avril, <http://edutice.archivesouvertes.fr>

Litwin, E. (2000) *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.

Litwin, E. (2005) *La tecnología educativa en el debate didáctico*. En: *Tecnologías educativas en tiempo de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Liu, W., Tseng, M., Tsai, H., & Wang, C. (2010). A study of taiwanese college teachers' acceptance of distance learning. *International Journal of organizational innovation*, 3 (2), 243-260. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/59220354/study-taiwanese-college-teachers-acceptance-distance-learning>

Lobo, E., Lopez, M., & Mattar V. (2000). Mudanças conjunturais do ensino e noções gerais ensino a distancia o caso led. *Revista de ciencia da administração*, 2 (3), 39-49. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/viewFile/8035/7417>

López, L. (2002). *Construcción de un modelo pedagógico mediacional para la educación superior a distancia, apoyado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información: una experiencia en la Universidad de la Amazonía Florencia*. Florencia : Uniamazonía.

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm>

Makoe, M., Richardson, J., & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher education*, 55, 303–320. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-007-9056-6>

Mallory, C. (2007). *Leading distance learning: differences in subjects enrolled in online and traditional instruction*. (Tesis doctoral). University of the Incarnate Word. Recuperado de <http://gradworks.umi.com/32/55/3255434.html>

Manderscheid, J. y Jeunesse, Ch., (2007). *L'enseignement en ligne à l'université dans les formations de professionnelles*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Martínez, J. (1994) *La mediación en el proceso del aprendizaje*. Madrid. Editorial Bruno.

Martínez, E. (2006). *La mejora de la calidad en la educación mediante entornos virtuales de aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cartagena.

Martínez, M., & Velázquez, M. (2011). Perspectiva docente sobre el ambiente de aprendizaje en el sistema de educación a distancia de la facultad de ingeniería en sistemas de producción agropecuaria. *Innovación educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/195/210>

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. California: Sage Publications Ltda.

- Mazzilli, M. (2008). *Formación de profesores mediante la modalidad de educación a distancia: un caso en Brasil*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Medina, M. (2007). Inicio de la formación docente en un sistema de educación a distancia: una estratégica forma de aprender (caso: centro de atención caracas del IMPM-UPEL). *Investigación y postgrado*, 22 (1), 207-237. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-0872007000100009&script=sci_arttext
- Meléndez, J. (2004). La educación a distancia en Puerto Rico. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. (pág. 253). Buenos Aires: La Crujía.
- Mellado, M. (2010). Portafolio en línea en la formación inicial docente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (1), 1-33. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/245>
- Mena, M. (2004). América Latina en la búsqueda de nuevos modelos de educación a distancia. En: M. Mena. *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. Buenos Aires: La Crujía.
- Mena, M. (2004). La evolución de la educación a distancia. Recuperado de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/marta-mena-la-evolucion-de-la.php>
- Mena, D., Salamandra, M. & Linares, B. (2014). Impacto del uso e implementación del tic en los procesos formativos en el departamento de Risaralda. *Textos y Sentidos*, 9, 107-128. Recuperado de <http://biblioteca.ucpág.edu.co/ojs/index.php/textosysentidos/article/view/1484>
- Méndez, V., & Monge, J. (2007). Ventajas y desventajas de usar laboratorios virtuales en educación a distancia: la opinión del estudiantado en un proyecto de seis años de duración. *Revista educación*, 31 (1), 91-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031106>

- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño metodológico flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A. Buenos Aires.
- Miratía, O. (2010). Efectos de la web y el tic en el desempeño y rendimiento de estudiantes universitarios de computación en modalidad a distancia. *Revista de pedagogía*, 31 (88), 97-131. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art05.pdf>
- Misas, G. (2006). *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Montiel, G. (2009). Formación docente a distancia en línea: un modelo desde la matemática educativa. *Innovación educativa*, 9 (46), 90-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179414894009>
- Mora, R. (2010). *An analysis of the literacy beliefs and practices of faculty and graduates preservice english teacher education program*. (Tesis doctoral). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Moyano, O. (2009). *Formación de docentes en el uso de las TIC a través de un ambiente virtual de aprendizaje en el municipio de Monguí (Boyacá)*. (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/handle/10656/1430>
- Navarro, R. (2000). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/12/edel.pdf>
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). XI Encuentro internacional de educación a distancia. México: UNESCO. pág. 1.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance : dispositifs et interactions*. Londres: ISTE Editions.

- Parra, C. (2010). Aproximación histórica a la relación entre políticas e informática educativas en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 91-103. Recuperado <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/7809>
- Parra, C. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia: hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas*, 33, 213-225. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3385170>
- Pavon, F., & Casanova, J. (2007). Experiencias docentes apoyadas en aulas virtuales. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (2), 149-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207007>
- Peraya D., (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, vol. XXXVI, n° 111. Pág. 171-188.
- Pinilla, A. (2011). Formación de maestros y educación a distancia. Impacto y perspectivas. *Pedagogía y saberes*, 16, 61-70. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab16_08arti.pdf
- Pita, B. (2006). La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la educación a distancia en Colombia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 79 (1-2), 93-125. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142414.pdf>
- Poisson, D. Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité Pédagogique. Disponible en <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf>>
- Poveda, M., & Thous, M. (2013). Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Universidad Complutense de Madrid-Historia y Comunicación Social*, 18, 469-479. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44262>
- Prado, M. (2009). Educação a distancia na e para a formação reflexiva do professor. *Educação tematica digital*, 10 (2), 203-222. Recuperado de <http://www.fe.unicampág.br/revistas/ged/etd/article/view/2005>

- Prieto, D. (1995). Mediaciones pedagógicas y nuevas tecnologías. En: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. (pág. 34-47). Bogotá: ICFES-Universidad Javeriana.
- Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso, la perspectiva polifónica en los discursos literaria, cotidiana y científico*. Bogotá, Magisterio.
- Ramón, M. & Prieto (2003). La educación a distancia y la universidad virtual. Citado por L. Cardona & L. López en *Educación a distancia en la Amazonía: herramientas y saberes*. Amazonas: Universidad de la Amazonía.
- Reyes, M. (2002). Reaching out to the teachers of teachers: distance education in rural Alaska. En: *An imperfect world: resonance from the nation's violence. Monograph series*. (pág. 647-665). Houston: Educational Resources Information Center (ERIC). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477416.pdf>
- Resolución 2755 de 2006 (junio 5). Define las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=22447>
- Ryan, S., Scout, B., Freeman, H., y Patel, D. (2000). *The Virtual University. The internet and resource based*. London: Editorial Routledge.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Rodríguez, M. (2011). El tic en la educación superior en Colombia. *Revista Unilatina*, 1, 7-25. Recuperado de <http://www.unilatina.edu.co/pdf/revista/Las-TIC-en-la-educacion.pdf>
- Rojas, A. (2004). La crítica al representacionismo como base para la discusión de las necesidades de formación de docentes orientados/as hacia una educación de calidad para todos en América Latina. En: D. Rendón, L. Rojas. *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes: memorias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, L., & Rubio, M. (2004). Lineamientos generales para la educación a distancia (Ecuador). En: M. Mena, *La educación a distancia en América Latina: relevamiento de programas de la región: algunos resultados*. (pág. 175). Buenos Aires: La Crujía.
- Rueda, R. *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos Editorial 2007.
- Sampong, K. A. (2000). *An evaluative study of a distance teacher education program in a university in ghana*. (Tesis doctoral). University of Manchester. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/725/1317>
- Santoveña, S. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. *RUSC*, 8 (1), 93-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126005>
- Saraiva, A. (2005). A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. *HOLOS*, 21 (1), 13-26. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>
- Sarmiento, L. (2007). Modelo Colombiano de educación abierta y a distancia SED. *Rhec*, 10, 73-100. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1041>
- Savickaite, A. (2013). Critical points in distance learning system. *Social technologies*, 3 (1), 221-230. Recuperado de http://www.mruni.eu/lt/mokslo_darbai/st/archyvas/dwn.php?id=351640
- Schlunzen, K. (2009). Educação a distancia no brasil: caminhos, politicas e perspectivas. *Educação tematica digital*, 10 (2), 16-36. Recuperado de <http://www.fe.unicampág.br/revistas/ged/etd/article/view/1953>

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Silva J., & Rodríguez, J. (2006). Incorporación de las TIC en la formación inicial docente. El caso chileno. *Innovación educativa*, 6 (32), 19-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421198003>
- Silvio, J. (2003). *Tendencias de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Quito: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Sommer, L. (2010). Formação inicial de professores a distancia: questões para debate. *Em aberto*, 23 (84), 17-30. Recuperado de <http://www.rbepág.inepág.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, The Guilford Press. 2006.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.
- Sulmont, L. La universidad en la era virtual y el desarrollo de dispositivos de formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*. Volumen. 7: 1/2, 2004. Pág. 169, 170
- Tavares, P., y Vieira, M. (2009). Identidade docente em tempos de educação a distancia. *Fundamentos en humanidades*, 10 (2), 201-219. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189334.pdf>
- Triby, E., Heilmann, E (2007). *À Distance : Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg: Press Universitaire de Strasbourg
- Vaillant, D. (2004). Formación de formadores: una transformación posible. En: D. Rendón, y L. Rojas, *El desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la*

- formación de los formadores de docentes: memorias.* (pág. 124) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2007). *Métodos cualitativos I.* Los problemas teórico-epistemológicos. Centro editor de América Latina.
- Viedma, A. (2003). La educación a distancia en prisión. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 6 (2), 97-120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/976Viedma.PDF>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge: Harvard University Press. 1978.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Editorial Crítica, S.L
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje.* La Habana; Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras escogidas Tomo I.* Centro de Publicaciones del M.E.C. Visor Distribuciones, S.A
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica.* Buenos Aires. Aique Grupo Editorial; Editorial Pueblo y Educación
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en educación.* Buenos Aires, Aique Gupo Editor.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Madrid: Editorial Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case study research, design, and methods.* California: SAGE Publications Ltda.



De manera particular, esta investigación es la primera que introduce la noción de dispositivo pedagógico en el país como una forma de apoyar el mejoramiento de las licenciaturas a distancia; por otro lado, reviste una alta pertinencia social en cuanto se inscribe en las preocupaciones por desarrollar temas y problemas de la formación inicial de docentes que hacen parte de la actual agenda educativa nacional e internacional. Adicionalmente porque entiende que la formación inicial de docentes a distancia debe dar respuesta al actual momento sociohistórico donde la influencia y acceso masivo a la internet y a las TIC la han impactado de tal forma que su organización debe responder a una metodología de enseñanza-aprendizaje verdaderamente flexible que le permitan implementar multiplicidad de recursos pedagógicos que favorezcan la construcción del conocimiento de los estudiantes de estos programas.

Figura 1. Temas de interés investigativo en educación a distancia 1999-2014

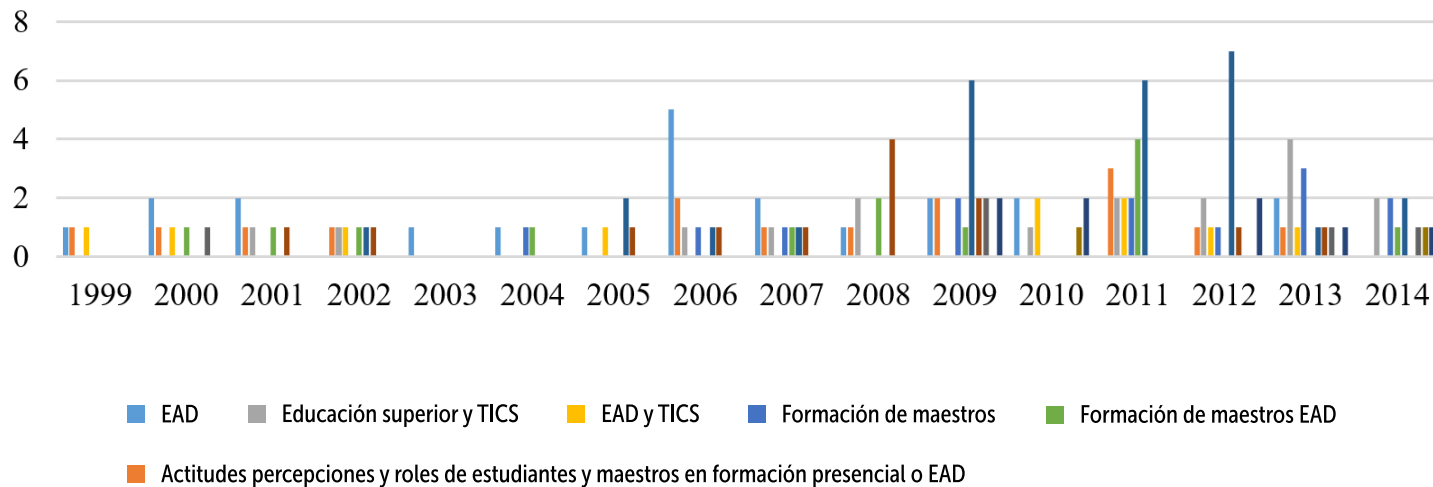


Figura 2. Tendencia investigativa internacional

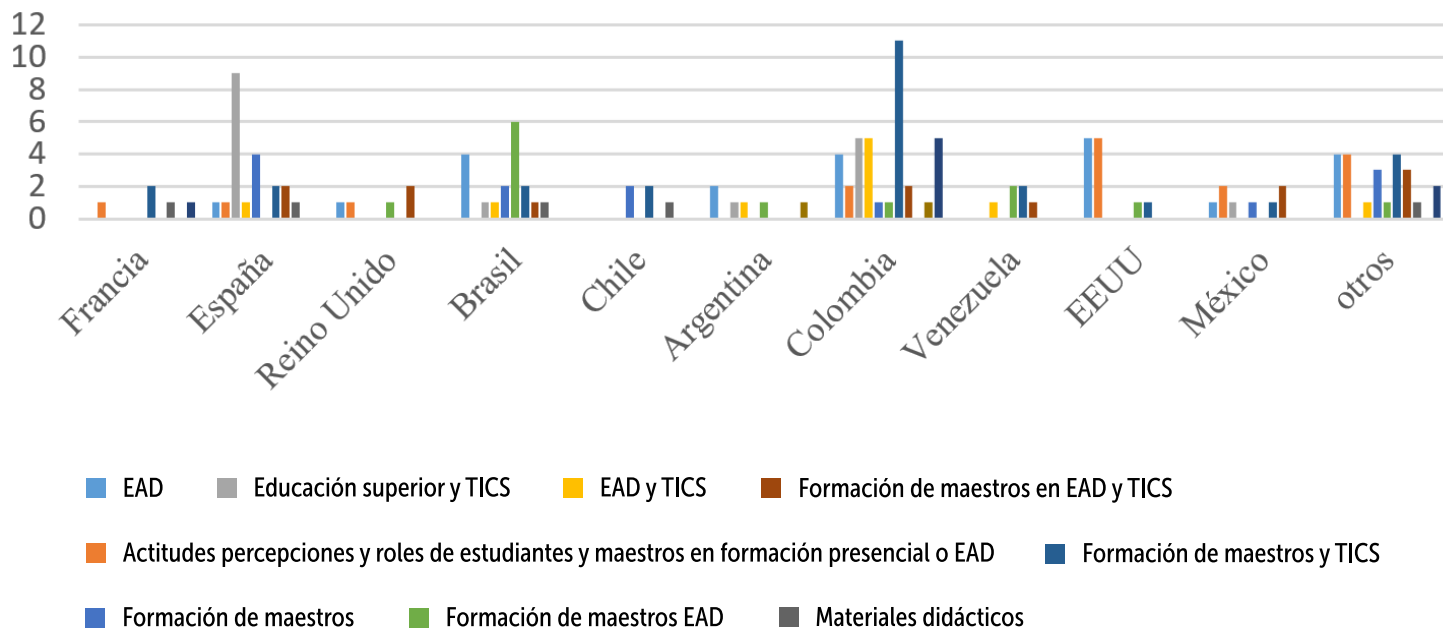


Figura 3. Tendencia investigativa en Colombia 1999-2014

