

Blanca Estela Chávez Blanco

Acercamientos al ideario del docente en línea



UDGVIRTUAL

Acercamientos al ideario del docente en línea

Blanca Estela Chávez Blanco

Acercamientos al ideario del docente en línea

México

2011

 UDGVIRTUAL®



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Sistema de Universidad Virtual

D.R. © 2011, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Av. de la Paz 2453, colonia Arcos Sur, CP 44140,
Guadalajara, Jalisco, México.

 **UDGVIRTUAL**[®]

es marca registrada del
Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del copyright.

ISBN 978-607-450-464-4

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Prólogo	9
Introducción	13
Capítulo 1	
La urdimbre: precisiones y perspectivas	19
Primer momento: necesidades de los docentes en línea	22
Estructuración de la búsqueda de necesidades de formación	22
Ejercicio diagnóstico de habilidades docentes	24
Instrumentación de la evaluación docente	27
Segundo momento: el viraje formista	30
Tercer momento: la cimentación	32
Capítulo 2	
De la sociedad a la cultura	37
El devenir de la sociedad	37
Las transformaciones culturales	41
Las nuevas configuraciones culturales	43
Capítulo 3	
La educación y las TIC	49
La educación frente a las TIC	49
Los atributos del docente ante las TIC	54

Capítulo 4

Rasgos del docente en línea	61
Función docente	61
Necesidades del docente	71
Diagnóstico de habilidades del docente	75
Evaluación docente	81
Prácticas docentes	90
Idearios del docente en línea	97
Referencias	103
Anexos	109

Prólogo

La oportunidad de escribir el prólogo de este libro no sólo significa un placentero ejercicio intelectual, sino también un modo de recuperar el diálogo entrañable con Blanca Chávez.

El doble papel que sostuvo en los últimos años dentro del Sistema de Universidad Virtual, como investigadora y como responsable de la formación docente, la colocaron en un vértice desde el que pudo mirar y pensar sobre los docentes de un modo comprensivo, tarea nada fácil por lo que representa actuar ante las exigencias propias de la vida institucional, y el espacio y tiempo requerido para reflexionar y distanciarse del hacer para reconocer su significado profundo.

La autora advierte a los lectores que el modo de escritura del libro tuvo dos momentos: el acopio de los referentes emanados de distintas fuentes y voces para reconocer las necesidades de formación y la definición de las competencias docentes deseables y requeridas para la educación en línea, y un segundo momento dedicado al análisis, desarrollado éste a la luz de la visión sociológica y la reflexión epistémica. No obstante, me parece importante señalar, que un atributo de la autora es el del hacer reflexivo, el del actuar fundamentado, y es así que reconozco en el texto final, las inquietudes gestadas y operadas de muchas maneras desde su función como gestora de la formación. Quienes

hemos trabajado a su lado sabemos que cada decisión operativa fue pensada y guiada por un claro compromiso moral frente al devenir de la educación virtual. Es decir, aunque este libro es un fruto que madura en la distancia, el que su título inicie con la palabra “Acercamiento” permite enfocar su lectura justo en esa paradójica intencionalidad: la de distanciarse para acercarse y comprender.

El texto devela de manera detallada el pensamiento de alguien que se vive desde la perspectiva del ser docente, formadora de docentes e investigadora sobre la formación. Ésta triple visión no garantizaría por sí misma un enfoque comprensivo, pero el modo de mirar tiene un sello particular, y eso hace que podamos encontrar en este libro tanto los datos que emergen de un referente empírico, como la propuesta metodológica claramente explicada, y una posición teórica provocadora.

Mi sensación al leer y releer este libro, es que tiene una enorme potencia heurística: provee no solo contenido para comprender la docencia en la educación virtual, sino que ofrece herramientas epistemológicas para pensarla de otra manera.

Sin afán de subrayar al lector conceptos o ideas con particular valor heurístico, expongo algunas de las que me han parecido poderosas para generar nuevos modos de ver el quehacer docente y la formación.

La puerta que abre autora al plantearse el objeto de análisis sobre la docencia en la educación virtual como referido a **rasgos e ideario**, en alternancia a términos como función, rol o perfil, nos lleva a una posibilidad de mirar al sujeto docente desde una perspectiva dinámica. Los rasgos del docente se modifican diariamente, no hay manera de aprehender, salvo momentáneamente, lo que define su hacer. Esta forma de verlo como un sujeto en constante reconfiguración cultural, tiene implicaciones en distintos niveles de la gestión de los sistemas educativos, y por supuesto para la forma como suele hacerse investigación sobre la docencia.

Rasgos e ideario son dos conceptos que permiten acercarse cautelosamente a la formación docente sin pretensión de prescribir comportamientos y saberes, abriendo la atención a aquello que se está incorporando como parte de una cultura digital y comunicativa. Desde

este modo de ver, el cambio en la práctica docente puede ser apenas perceptible, pero no se genera en exclusiva por la aplicación de nuevas regulaciones, la impartición de cursos o la incorporación de la tecnología, sino que tiene que ver con cambios socioculturales más amplios y profundos.

Otra aportación altamente significativa es por supuesto la combinación metodológica y el modo como explica la “tejedura” que hace entre tres tipos de registro y evaluación de las habilidades y prácticas docentes.

Dado que apunta a una definición dinámica de los atributos docentes, y renuncia a prefigurar lo que se supone que significa el quehacer docente en el espacio digital, lleva a reconocer que la docencia, en su conjunto, se está configurando y moviendo entre la imagen o idea que se tiene de ella, y lo que constituye una transformación constante de los rasgos por los que se puede reconocer la actuación. El sujeto docente se transforma como parte de un cambio cultural más allá de reformas escolares y es a su vez un agente de transformación.

La abundante literatura sobre los cambios en el papel del docente por la emergencia tecnológica y la constante llamada a su necesaria actualización como gremio, merece ser revisada a la luz de los planteamientos de Blanca Chávez. La pulsión a describir y prescribir lo que se supone un perfil ideal y la tentación de desarrollar modelos desde un imaginario centrado en la diferenciación de las modalidades a distancia o mixtas, queda en entredicho. Ya juzgarán los lectores el sentido de lo que aquí comento.

La segunda cuestión que se ve enriquecida por el trabajo de Blanca, es la relativa a los múltiples puntos de vista que modelan la docencia en la educación virtual. El aula virtual es un espacio abierto a la mirada de muchos actores: queda el registro de las interacciones, se puede perpetuar el diálogo y hacerse público, el diseño instruccional anticipa o pone límites a la actuación del docente de modo que se da cauce a su actuación. El estudiante, con sus producciones, da la pauta para la “reacción” mediadora, evaluativa y retroalimentadora del docente, y esto modifica el modo convencional de hacer docencia. Por ello no es

sólo el docente quien tiene voz en la determinación de las necesidades de formación, sino que los estudiantes, los coordinadores de programas, y los mismos docentes, son quienes perciben los puntos débiles o críticos de la actuación. Esta polifonía está tejida por Blanca Chávez en su texto al haber abrevado de las diferentes fuentes de evaluación de la docencia y reconocido las expresiones del propio docente frente a lo que considera alejado de su experiencia.

Encuentro en este libro una forma de abordar al sujeto docente de la educación virtual en consonancia con una de las premisas que más ha interesado al grupo que hacemos investigación en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales: el paradigma ambiental aplicado a la virtualidad, se enriquece con lo que Blanca trae a la reflexión desde la perspectiva de la “climatología” de Maffesoli, quien es su principal referencia.

El paradigma ambiental supone reconocer que las tecnologías de información y comunicación no pueden ser consideradas una herramienta y por ello un factor subordinado o con significado adyacente a la pedagogía. Las tecnologías son hoy entorno de vida, y cobran relevancia por la mediación que ejercen sobre las interacciones, los productos comunicativos, los modos de expresión, la conformación de comunidades y todo aquello que constituye un factor determinante de la estructura social hoy. Por ello los docentes que ejercen su labor en la virtualidad, han tenido que acelerar un tránsito a formas de educar que combinan saberes nuevos de muchos tipos: comunicativos, didácticos, disciplinarios, con saberes viejos o de larga tradición en el campo de la enseñanza. Son probablemente agentes de un cambio cultural que se está gestando, y que investigaciones como la que Blanca Chávez ha realizado, permiten comprender de una manera más cabal. Sólo queda decir: gracias por ello.

María Elena Chan Núñez

Introducción

En un proceso investigativo es difícil establecer el punto de arranque exacto o la delimitación del interés inicial, ya que éste se va nutriendo de observaciones, lecturas, discusiones y a veces de afortunados accidentes.

Uno de ellos fue la invitación a participar en el mejoramiento de las prácticas del docente en línea en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Y como buenos planificadores, instruidos en las artes del diagnóstico educativo, se buscó aquello que nos diera pistas para perfeccionar los procesos de formación y evaluación docente.

Nuestra apuesta inicial fue sobre las necesidades de formación docente: ¿Qué piensan los asesores acerca de lo que requieren para mejorar sus prácticas? ¿Qué observan los directivos como primeros vigilantes externos del proceso educativo? ¿Qué carencias detectan los expertos en el desempeño docente? A grandes rasgos, estas preguntas guiaron nuestra pesquisa con un notorio interés inductivo.

La segunda apuesta fue establecer parámetros para valorar un desempeño apegado a la mediación docente, al quehacer concreto del asesor en línea, pero como sabemos, su labor, al igual que en otros ámbitos de la educación virtual, está en ciernes, con poca construcción sobre sus

peculiaridades. Por ello, con relación al referente inmediato que se tenía en los inicios de la investigación, el modelo educativo del SUV, y con los valiosos aportes del Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) sobre las tareas del docente en línea, se reconstruyó lo que a nuestro parecer era el “deber ser” del desempeño docente y se tradujo en un proceso evaluativo.

Dichos ejercicios se tradujeron a la riqueza que da la reflexión, la discusión y la construcción compartida de saberes. Pero el interés personal por comprender procesos de generación de conocimiento a partir de las condiciones socioculturales actuales implicó dejar reposar estos hallazgos y transformarlos en nuevos procesos reflexivos.

Al recorrer, pues, territorios sociológicos y epistemológicos, y con la influencia intelectual de Michel Maffesoli, se decidió volver a retomar estos resultados ya sin preocupaciones prácticas que atender y con nuevas perspectivas para comprenderlos. La pregunta en ese momento fue ¿cómo acercarnos a esta información?

Lo que se obtuvo a partir de una primera revisión fue un énfasis en el “deber ser” del docente en línea. Su visión sobre la educación virtual, sobre el aprendizaje, sobre la función del estudiante y la de él mismo fue interpretada como adecuada o no, en relación a las directrices del modelo educativo del SUV. Esto respondía claramente al interés de dar pistas para mejorar las prácticas docentes; sin embargo, ese objetivo se había cubierto y se presentaron posibilidades para realizar nuevas búsquedas de información.

Entonces, resultó imprescindible contrarrestar la inercia de juzgar el quehacer del asesor y observar simplemente lo que es y no lo que debería ser. Pero como ocurre frecuentemente, la realidad fue más sorpresiva al silenciar a tiempo la inercia de juzgar.

Con base en los resultados obtenidos del diagnóstico de necesidades de formación docente, el diagnóstico de habilidades de asesores, la evaluación docente y una serie de acercamientos teóricos, que intentan caracterizar la época actual, surge el cuestionamiento, en una sociedad que está renovando sus entrañas culturales en buena medida por el uso de las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC) y en un

ámbito como la educación virtual en la que se evidencia la efervescencia de esta nueva cultura, ¿cuál es la labor del asesor en línea?

Para responder esta pregunta, y en el entendido de que los discursos no están aislados y que aparecen en un momento y en un contexto determinado, fue necesario primeramente clarificar la configuración de la organización social actual, sus valores culturales, su originalidad, lo que sirvió de referente para comprender lo que ocurre en la educación mediada por las TIC. Este abordaje dio cuerpo al *segundo capítulo* que permite una aproximación a lo que Maffesoli denomina la “climatología” de esta época.

Desde esta perspectiva, el siguiente puente implicó la detección de las posiciones discursivas de los principales referentes en educación en cuanto a la integración de las TIC en la formación y obviamente respecto al docente.

En el ámbito educativo es común que se planteen políticas con la imperante necesidad de subir al docente al tren de las tecnologías, en la modalidad virtual incluso se descarga en su función muchas de las interrogantes y grietas que no han sido aún comprendidas ni suficientemente analizadas respecto a la integración de las tecnologías a la educación. De hecho, mientras que en la educación presencial se piensa en una progresión para lograr esta integración, en la educación virtual parece no existir, porque se asume desde el principio la condición de que el proceso educativo está mediado por tecnologías de la información y la comunicación; en este sentido, al docente le queda preparar de la mejor forma las condiciones para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no hay vuelta atrás, no hay pizarrón ni gis al que recurrir.

El salón de clases es diferente, los medios para comunicarnos son nuevos, la sala de maestros la mayoría de las veces no existe, tenemos observadores permanentes que no vemos, hasta los recesos entre clase y clase han cambiado –en ocasiones pareciera que ya no existen– como sea, la clase nunca acaba en 45 minutos promedio. Incluso para los que vienen de la educación a distancia hay cambios, la distancia se acorta y las interacciones se incrementan.

Así, el motivo del *tercer capítulo* fue responder ¿Cómo enfrenta la institución educativa el arribo de las TIC? ¿Qué papel le confieren al docente en este contexto? Y ¿Cómo afronta la educación las nuevas configuraciones culturales?

Con estos abordajes se tuvieron condiciones para construir el siguiente eslabón, pero no era posible hablar de labor o función docente cuando lo que intentaba librar los imperativos sobre la figura del asesor, de la imagen de la labor docente y sus obligaciones. Fue así que se propusieron las nociones de rasgos e idearios del docente para identificar la imagen que tienen sobre el asesor en línea los diferentes actores de la educación virtual.

En el *primer capítulo* se precisa cómo se llegó a estas nociones a través de la presentación de los aspectos epistemológicos, metodológicos e instrumentales que permitieron construir el presente libro. Se muestran tres momentos interconectados: el contexto, los procedimientos, las reflexiones y las intuiciones que permitieron plantear los idearios del docente en línea.

Se describen los procedimientos llevados a cabo para los diagnósticos y la evaluación docente, que resultará especialmente atractivo para aquellos que caminan por la senda de la formación docente –sea o no en educación virtual– y para aquellos que deseen investigar con mayor profundidad este apasionante tema. Es por ello que este capítulo puede ser obviado para los que desean entrar directamente al propósito del libro sin querer detectar las estrategias.

Para finalizar, los resultados fueron ordenados desde la perspectiva de tres aproximaciones a la figura del docente: a) la función, b) las prácticas, ambas construidas a partir del discurso de los mismos asesores y, c) las necesidades docentes, encontradas concretamente por expertos, directivos y estudiantes. Esto dio forma al *cuarto capítulo* en donde se realizó la interpretación de los rasgos del docente en línea.

Hacia la parte final en este apartado con los idearios del docente en línea, se muestran tanto las figuras que se reconocen en los discursos diferenciados de profesores, expertos y estudiantes, como los aspectos

coincidentes que, en la perspectiva del trabajo de investigación, recorren sus imaginarios.

Como advertencia hay que señalar que en este libro no encontrarán el ideal del asesor en línea, ni siquiera una estrategia efectiva para gestionar la formación docente, únicamente podrán encontrar los pasos cautelosos que intentan hallar una coherencia valoral o figural en los discursos sobre el docente en ambientes virtuales.

Este libro puede ayudar a los profesores a reconocerse o desconocerse en un discurso que otros y, en algunos casos, ellos mismos asumen sobre el asesor en línea; también a formadores y evaluadores de la labor docente para encontrar nuevas pistas de comprensión y de desmitificación del docente en línea; y por supuesto, además puede facilitar, a investigadores y estudiosos de la asesoría en línea, la tarea de descubrir imágenes detrás de las prácticas y a observar una forma modesta de acercamiento a la comprensión de imaginarios.

Finalmente es necesario agradecer las discusiones y producciones generadas en el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales, particularmente a María Elena Chan, Claudia Camacho y Rafael Morales, que invariablemente encuentran caminos insospechados para comprender aquello que los convoca.

A Guadalupe Nolasco, compañera en la travesía de capturar el sentido de las palabras, es decir, en la nunca suficientemente valorada labor de sistematizar y analizar los datos. A Hermann Anaya por escuchar y criticar las ideas vertidas en el proceso de la construcción del libro. Y por supuesto, agradecer el apoyo institucional brindado por el rector del Sistema de Universidad Virtual, Mtro. Manuel Moreno Castañeda y por la directora académica, Mtra. Socorro Pérez Alcalá en la realización y publicación de este trabajo.

La finalidad última de la obra radica en haber sido suficientemente claros para posibilitar una lectura agradable y lo suficientemente provocativos para generar nuevas preguntas y recreaciones del docente en línea.

Capítulo 1

La urdimbre: precisiones y perspectivas

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) cuenta con más de veinte años de experiencia en la educación a distancia, ha cambiado de atribuciones y de nombres, sin embargo la característica que prevalece es la intención de propiciar la innovación educativa en la Universidad de Guadalajara. A partir del año 2001 inició con un programa educativo de licenciatura y para 2005 se constituyó como un órgano descentralizado encargado de ofrecer programas educativos en la modalidad virtual.

La educación que ofrece el SUV es una propuesta apoyada en Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC) dirigida en su mayoría al nivel medio superior y superior, aunque también genera ofertas en educación continua y recientemente se incorporaron programas de posgrado.

Su modelo educativo tiene como base la noción de comunidades de aprendizaje, organizadas con necesidades y fines comunes, por lo que tienen como sostén y finalidad el conocimiento. Se plantea que el centro del modelo es la persona que aprende, por lo que el supuesto es que todo lo que lo circunda debe ser estructurado y estar dispuesto en función de las necesidades educativas del que aprende.

Así, la propuesta curricular que busca responder a este planteamiento es el diseño por competencias y proyectos, en donde se entiende que el aprendizaje implica conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego a la hora de resolver problemáticas o explicar fenómenos anclados al contexto del estudiante o al ámbito profesional.

A partir del modelo educativo del SUV se puede vislumbrar la figura del docente como un facilitador del proceso de aprendizaje y como “un gestor del ambiente de aprendizaje y de las relaciones entre los sujetos que aprenden” (Moreno, 2004: 44); y en esta medida el docente se convierte fundamentalmente en un mediador de la construcción de aprendizajes. Pero, ¿qué tipo de mediación es ésta? y ¿cómo puede ser promovida desde la formación docente?

En este punto resultó ineludible pensar en dos aspectos fundamentales: primero, ¿qué tipo de competencias docentes comprende esta mediación? y segundo, en función de esas competencias, ¿qué necesidades de formación tienen los docentes en el SUV?

En la coordinación de docencia del SUV entre el año 2008 y 2010 se tuvo la oportunidad de conocer las problemáticas de los profesores en ambientes virtuales, con el reconocimiento del entramado internacional, institucional y contextual que demanda y configura la función docente; la característica fundamental de estas problemáticas fue su diversidad. Por un lado, al ser un campo educativo relativamente reciente, las investigaciones son escasas o se centran en la asimilación o adaptación de la tecnología en procesos educativos, es decir, no se sitúan en el nivel de implementación con el que cuenta el SUV. Por otro lado, y de manera frecuente, se detectaron grandes listados de conocimientos, habilidades o actitudes que intentan mostrar el dominio tecnológico y pedagógico que debe poseer un docente –llámese perfil, función o competencias– y que pueden de alguna forma conducir y clarificar su labor pero que obnubilan la mirada cuando se pretende comprender a profundidad las dificultades de la asesoría en línea. ¿Por qué se dice esto? Prime-

ro porque al proponer un sinnúmero de características que definan una función o rol ideal, no se tocan las condiciones reales de los asesores, y segundo, porque el conjunto de los atributos no necesariamente muestra la integración de estos y puede llevar a perder el foco o el nodo de la labor del docente.

Ante la inquietud de responder a estas dificultades, en 2009 se inició un ejercicio diagnóstico a través de la coordinación de docencia, en torno a las necesidades de formación docente y a la vez con la finalidad de explicitar y clarificar la función del asesor en línea. La tarea inicial fue construir mecanismos que brindaran información permanente sobre el docente a partir de las visiones de diferentes actores. Se construyeron instrumentos para realizar preguntas directas a los docentes sobre sus prácticas, necesidades y opiniones sobre la educación virtual, así como a coordinadores de programas educativos y expertos en el área.

Igualmente, se realizaron ejercicios de simulación para analizar habilidades de los asesores y se actualizó la evaluación docente con la intención de hacerla más coherente con las funciones atribuidas en el SUV a los profesores. A continuación se describen los procedimientos llevados a cabo en cada ejercicio y se explican algunas problemáticas o críticas para aquellos que quieran adentrarse en estos temas.

PRIMER MOMENTO: NECESIDADES DE LOS DOCENTES EN LÍNEA

¿Cuál es el sentido de diagnosticar necesidades de formación de los profesores? O ¿Por qué evaluar las tareas del docente en ambientes virtuales? Si el lector es educador o trabaja en este ámbito le parecerá por demás ocioso plantearse estas preguntas porque estas acciones se han convertido en un componente ya instituido de la planeación educativa que ayuda a conducir o reconducir las proyecciones formativas.

Fue en este sentido que se realizó el diagnóstico de necesidades de formación docente, con el propósito de reconocer las necesidades sentidas por los docentes y asumidas por expertos y administrativos, aspectos que sirvieran de base para actualizar la formación docente; finalmente, ¿quién podría saber más de necesidades que los propios actores?

Estructuración de la búsqueda de necesidades de formación

Pareciera entonces que el camino más corto entre una oferta y una demanda está en preguntar directamente al demandante sobre sus necesidades, sin embargo, no siempre es fácil explicitar lo que se cree o interpretar lo que se solicita. Y si le sumamos a esto que el territorio en el cual se sitúa la investigación está en construcción y es absolutamente móvil, resulta aún más complejo concretizar las necesidades de esta población.

Por ello, se decidió que este ejercicio se realizaría a través de dos técnicas complementarias, la primera fue una entrevista a profundidad con todos los coordinadores de los diferentes programas educativos y con la jefa del IGCAAV, para conocer las necesidades que ellos detectaban. La segunda técnica fue un cuestionario con preguntas abiertas que se aplicó a todos los docentes del SUV; este cuestionario comprendía tres aspectos que consideramos centrales: 1) la visión de la educación virtual, 2) las buenas prácticas en la asesoría en línea y 3) las necesidades

de formación docente. La aplicación se realizó a través de la plataforma Metacampus¹.

La visión de la educación virtual englobó aspectos desde la motivación de los docentes por trabajar como asesores en línea, la relación entre el aprendizaje y los ambientes virtuales, hasta el reconocimiento de las funciones del estudiante y del docente en estos entornos. Las buenas prácticas giraron en torno a la promoción y evaluación de competencias y al fomento de trabajo cooperativo. En este sentido, la construcción de las preguntas de las buenas prácticas fue el único apartado que tuvo como referente el modelo curricular del SUV, con la intención de ordenar de alguna forma las acciones que realizan los docentes.

El objetivo de que el cuestionario fuera abierto nació del interés de reconocer los discursos y saberes de los docentes tal y como ellos requerían manifestarlo.

Respecto al procesamiento de los datos, se realizó por cuatro integrantes de la coordinación de docencia, investigadoras y educadoras de formación, a través de técnicas de análisis de contenido, por ser datos poco estructurados. Al ser respuestas abiertas se procesó la información mediante una clasificación de los datos a partir del propio programa educativo, la edad y el género.

La categorización se construyó de modo inductivo en varios niveles, el primer corte se elaboró en función de la relación con las respuestas, de forma tal que surgieron una cantidad importante de categorías. En el siguiente corte se reagruparon las categorías de acuerdo al tipo de alcance, y en el proceso se tuvieron que reformular algunas de ellas. Finalmente, este proceso se vio enriquecido por la discusión interna de las investigadoras y por el intercambio de lo producido con miras a mejorar el ordenamiento.

¹ En esta plataforma se llevan a cabo los cursos de todos los programas educativos, el cuestionario se montó en dicha plataforma de modo que para entrar a sus cursos debían responderlo, esto nos aseguró una amplia respuesta de los docentes.

Ejercicio diagnóstico de habilidades docentes

Ante la necesidad de asegurar que las personas que pretendían ingresar al SUV contaban con las habilidades mínimas para desempeñarse en un ambiente virtual y también con la intención de perfilar su formación desde su ingreso, desde noviembre de 2009 se propuso una estrategia para conocer sus habilidades.

Para ello se diseñaron dos ejercicios en los que los nuevos prospectos tenían que retroalimentar dos trabajos como si fueran asesores. Un ejercicio contenía una producción de una persona (estudiante) en función de un diseño instruccional dado en el que el asesor tenía que retroalimentar dicho trabajo. El segundo ejercicio tenía la misma dinámica sólo que se le presentaba la producción de un grupo de personas en un foro. El tema de ambos ejercicios era la educación virtual, por considerarlo lo suficientemente general para que cualquier docente pudiera tratar con él²; parte de esta producción fue extraída de trabajos realizados por profesores en formación que ya son parte del cuerpo docente³. Los prospectos tuvieron una hora para retroalimentar ambos ejercicios, que eran enviados y recibidos por correo electrónico.

Una vez recibidos todos los ejercicios, se analizaron las retroalimentaciones a partir de tres grandes aspectos: 1) la evaluación, 2) la retroalimentación y 3) las habilidades tecnológicas básicas. En la primera se valoró si el prospecto evaluaba la forma, el contenido y las competencias; en la segunda se analizó la detección de necesidades del estudiante, la intencionalidad educativa, la conducción a la cooperación y el estilo comunicativo; y en el tercer aspecto se valoró la búsqueda de información, el uso de programas básicos del paquete Office, correo electrónico y la función de adjuntar archivos (ver anexo 1).

² Este proceso se llevó a cabo con un grupo de aspirantes a desempeñarse como docentes en el SUV, por lo que en el grupo había profesionales de la educación, de la gestión cultural, de la bibliotecología, de administración, entre otros.

³ Dichos trabajos se realizaron en cursos pertenecientes al Diplomado en Formación por Competencias que ofrece el SUV a sus profesores.

Al probar que los resultados ayudaban a comprender las tendencias en las prácticas discursivas de los docentes, se optó por aplicar el instrumento en el análisis de las retroalimentaciones de un grupo piloto de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO), que fue seleccionado por el coordinador del programa educativo y que fue referido como el conjunto de asesores con mayores problemas en el monitoreo⁴. La idea fue probar el alcance del instrumento en prácticas concretas de asesoría. Para este grupo no se consideró el análisis de la conducción de la cooperación, en tanto que era muy complejo seleccionar y analizar diferentes mensajes y foros en las distintas asignaturas, y las habilidades tecnológicas básicas, por ser habilidades sobradamente comprobadas en los cursos.

Las retroalimentaciones seleccionadas fueron las del producto integrador final o caso integrador de las diferentes asignaturas que precedían a este grupo de profesores en el mes de diciembre de 2009. Dichas retroalimentaciones fueron conjuntadas al azar (se eligieron dos respuestas generadas por el docente a trabajos de estudiantes) por la coordinación de la licenciatura.

Finalmente, al terminar el diagnóstico de habilidades docentes surgieron algunas reflexiones que pueden contribuir a mejorar el ejercicio para aquellos que deseen reproducirlo.

Las categorías del *estilo comunicativo* y las *habilidades tecnológicas básicas* no brindaron información relevante o que sirviera para establecer distinciones, por lo que fue necesario afinar más los aspectos a valorar e incrementar el nivel de exigencia. Para ambos rubros, el supuesto fue que los participantes eran excelentes en estos dos ámbitos, sin embargo, la diversidad de los grupos⁵ analizados implicó el mejoramiento de los aspectos a valorar.

⁴ El monitoreo es una revisión periódica que realiza cada coordinación de programa educativo sobre el trabajo de los docentes, además las interacciones quedan grabadas en la plataforma Metacampus.

⁵ Se contó con profesores de diversas edades (aproximadamente de los 24 a los 60 años de edad) y de diversas profesiones. Igualmente, se aplicó a profesores con varios semestres en el SUV y a profesores de nuevo ingreso.

Respecto a la *conducción de la cooperación*, aunque podrían afinarse los aspectos a valorar, sobre todo en cuanto a la diversidad de estrategias didácticas emprendidas y la conducción que hacen sobre el objeto de estudio, resultaron particularmente útiles los aspectos propuestos en tanto permitieron observar la escisión entre la motivación a la participación y la conducción en la construcción del objeto de estudio.

En cuanto a la *intencionalidad educativa*, resultó complejo distinguir la diferencia entre el discurso *orientador y el clarificador*, la cual se tuvo que construir mientras se analizaban los datos. La diferencia sustancial detectada fue que el clarificador puede precisar fallas, incomprendiones o incluso mejoras en los trabajos de los estudiantes, pero su discurso se limita al contenido o a las instrucciones, es decir, su intención se enfoca a la corrección en función de un parámetro establecido. Por otro lado, el discurso orientador muestra un panorama más amplio al estudiante, plantea un contexto y diversas vías de llegada al conocimiento, por lo que recurre a ejemplos, metáforas o explicaciones. En síntesis, su intención es mostrar al estudiante los caminos o procesos que no conoce.

Si se reflexiona sobre este punto, resulta interesante encontrar qué supuestos existen sobre el aprendizaje detrás de diferentes discursos; a primera vista se detectó, por ejemplo, que el discurso clarificador es una visión más anclada en la enseñanza y no tanto en el sujeto que aprende y sus procesos, lo cual no es muy diferente en el discurso orientador, aunque este último cuenta con más recursos prácticos y teóricos –posiblemente traídos de la experiencia profesional– que podrían ayudar más al estudiante a *tejer* su conocimiento. En el discurso reflexivo, que indudablemente sigue siendo una categoría muy general, se identificó una intención más centrada en ver cómo el estudiante procesa, entiende y construye lo que hace; tiene un estilo más provocativo, cuestionador, y asume al estudiante como generador de conocimiento.

En el discurso motivador se registró un lenguaje superficial y general que no conectaba con las necesidades particulares de los

estudiantes, del tipo “muy bien, tú puedes, eres excelente”, etc., es decir, nos muestra una atención que siempre es bien recibida por los estudiantes, sin embargo, aporta poco como estrategia para apoyar el aprendizaje.

En la *detección de necesidades* pareciera que el *observar debilidades y aspectos a mejorar* son la misma cosa, sin embargo responden a intenciones distintas: mientras el primero señala, detecta, muestra y deja de lado cómo lo pueda “retomar” el estudiante, el segundo puede mostrar a la vez caminos para mejorar, y supera el sólo detectar fallas.

En la *evaluación*, la separación entre *contenido y forma* fue un tanto innecesaria, ya que no se obtuvo información sobre la mediación docente. Respecto a la *evaluación por competencias* lo que resultó complicado observar fue la diferencia entre una retroalimentación centrada en la *visión del estudiante* y el *manejo de información*, por lo que una explicitación de estos sería necesaria.

Por último, se considera que la visión desde la comunicación educativa enriquecería enormemente este trabajo, que si bien no es exhaustivo, sí ofrece muestras de cómo identificar habilidades básicas para la retroalimentación.

Instrumentación de la evaluación docente

La evaluación docente es un proceso que se ha realizado por varios años en el Sistema de Universidad Virtual (SUV) y su instrumentación ha variado principalmente en cuanto a los criterios e indicadores de medición, en general en las habilidades no se han observado grandes cambios.

La intención fundamental de esta evaluación es obtener información para: a) mejorar nuestra práctica docente, b) reformular las líneas de formación docente, c) generar una actitud reflexiva en nuestros asesores y d) observar las oportunidades de mejora en el diseño de los cursos, que puedan ser analizadas por las academias.

En el año 2008 el instrumento que se utilizaba en el SUV para evaluar permitía conocer las valoraciones que los estudiantes tenían respecto al conocimiento del docente sobre los temas, sus habilidades para el uso de recursos de la plataforma, su actitud respetuosa, la oportunidad en el seguimiento, retroalimentación y evaluación, la promoción del trabajo cooperativo y el manejo del inicio y cierre del curso. En suma, se demandaba la percepción general del desempeño y la relación entre el acompañamiento del asesor y el logro de su aprendizaje (ver anexo 2).

Esta revisión permitió ahondar en los aspectos faltantes, en esas partes de la labor docente que se hacían y no eran valoradas o en aquellas que requerían los estudiantes y tampoco eran tomadas en cuenta para llevar a cabo las propuestas de formación docente. Se consideró que se valoraba poco el tipo de mediación docente y su pertinencia.

Gracias a las propuestas emitidas por el Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) sobre las tareas del asesor en línea, que se convirtió en la columna vertebral de la propuesta formativa, se reconstruyó la propuesta de evaluación docente con énfasis en las acciones que los docentes deberían llevar a cabo, lo que permitió contar también con la visión de los estudiantes sobre sus asesores. El instrumento se sometió a revisión por integrantes del IGCAAV, con lo que se obtuvieron importantes modificaciones⁶.

Así pues, el instrumento contempló cuatro tareas centrales del asesor en ambientes virtuales: 1) evaluación, 2) retroalimentación, 3) seguimiento y 4) generación de trabajo colaborativo. A partir de estas tareas se construyeron los criterios e indicadores que eran necesarios para valorar cada una de ellas, y posteriormente determinar las preguntas y respuestas pertinentes para cada indicador.

⁶ Agradecemos infinitamente el trabajo de expertos realizado por Claudia Camacho Real, Rafael Morales, María Elena Chan y Guadalupe Nolasco, particularmente en la construcción de variables, criterios e indicadores; así como las acertadas sugerencias de José Luis Mariscal y José Antonio Delgado sobre el proceso de evaluación.

Para la elaboración del instrumento de evaluación la Coordinación de Docencia del SUV en conjunto con integrantes del IGCAAV acordaron tomar en cuenta los criterios de oportunidad (asociada a tiempos de respuesta) y pertinencia (asociada al desarrollo de competencias y al seguimiento de trayectorias para una formación de calidad) en las cuatro tareas.

Sin embargo, en la realización del instrumento surgieron nuevos criterios: el de integralidad para la evaluación y el seguimiento, la claridad y contextualización para la retroalimentación y la imparcialidad para la evaluación (ver anexo 3).

También resultó prioritario el que las opciones de respuestas fueran construidas a partir de hechos, ya que ayudó a superar el nivel de percepción general que se solicitaba en el instrumento anterior.

Después de una aplicación del instrumento se incluyó un apartado de autoevaluación de estudiantes con la intención de triangular información y tener así una visión más amplia del proceso de formación, donde se recuperara la valoración de la práctica del asesor, la actuación y logros del estudiante desde su reflexión (ver anexo 4).

Se incluyó también el análisis estadístico de los resultados para valorar la significatividad de estos, lo cual mostró si el número de estudiantes que realizaron la evaluación fue representativo para tomar los resultados como válidos, al menos estadísticamente.

Finalmente, estos tres procedimientos de diagnóstico y evaluación obtenidos en la primera recogida de información, permitieron refrescar la mirada institucional en cuanto a los requerimientos del profesor en línea, mostrar problemáticas instrumentales importantes al valorar el trabajo docente y replantear las estrategias de formación docente. Pero también contribuyeron a tener mayor claridad sobre la figura del docente en ambientes virtuales, sus cualidades, sus demandas y sus imaginarios.

SEGUNDO MOMENTO: EL VIRAJE FORMISTA

“La subversión más profunda no consiste forzosamente en decir lo que choca con la opinión, la ley o la policía, sino en inventar un discurso paradójico.”

Maffesoli (1996: 16)

Las preguntas planteadas al inicio del primer momento de este apartado fueron: ¿Qué sentido tiene medir el nivel de cumplimiento de un parámetro establecido? ¿Homogeneizar? ¿Cuidar los mínimos indispensables? ¿Qué sentido tendría planificar la educación?

En palabras de Cristina Cárdenas, “la planificación pretende demostrar que nada se deja al azar, que las actividades tienen una razón racional. Poco importa que estén divorciadas de la realidad en múltiples sentidos, de cualquier forma todos los involucrados en el sistema harán su parte de simulacro” (Cárdenas, 2009). ¿Cómo encontrar o no dejar pasar desapercibida esa realidad? ¿Cómo no ser parte del simulacro?

Contar con información que ayude a comprender un estado de cosas vuelve coherentes las propuestas para transformarlo, pero al mismo tiempo tener una medida determinada puede negar el acceso a otras configuraciones que podrían aclarar nuevos valores, creencias o formas de hacer las cosas.

Y así como después de Marx fue difícil concebir la sociedad sin economía, después de Foucault es difícil negar que el discurso sea un dispositivo de poder; el error es creer que el poder viene únicamente de los que dirigen o deciden, por esto la intención fue encontrar lo que se presentaba a primera vista, aunque fuera una mirada inicialmente dirigida a las necesidades de formación.

Hace ya largo tiempo que las ciencias humanas y sociales dejaron de perseguir la sombra de la objetividad y se instalaron en un paradigma comprensivo, fenomenológico, que busca reconocer al objeto o fenómeno en su completitud. También son muchas las investigaciones en el ámbito educativo que recurren a metodologías cualitativas en busca de tendencias, visiones u opiniones que permitan tejer las creencias de una comunidad con miras a comprenderlas en su complejidad.

El conocimiento fenomenológico es prospectivo en el sentido de que, más allá de los análisis causales o estadísticos pone el acento en un vitalismo que no está orientado hacia una meta precisa, no se inscribe dentro de un linealismo mecanicista, no tiene un sentido unívoco y asegurado, pero encuentra sus fuerzas en sí mismo y crece de maneras a veces bastante desordenada (Maffesoli, 1996: 171).

Este trabajo se apoya particularmente en el pensamiento de Michel Maffesoli, que ha brindado un soporte para dar sentido y forma a las tareas de análisis. Desde el ámbito de la teoría sociológica, se puede señalar que el autor sigue una línea comprensiva que para él tiene dos polos estructurales: el vitalismo y el formismo.

Con el primero trata de englobar una posición epistemológica en la que lo importante no está en ser objetivo y neutro o en pretender acceder a la veracidad de un fenómeno, sino en comprenderlo en su complejidad, en su contradicción, en su devenir. Como heredero del pensamiento de Nietzsche, sostiene que lo significativo es la afirmación de la vida, que comprender un fenómeno sólo tiene valor en la medida en que proporciona un sentido diferente a la existencia. Es una apuesta por la vida, por lo cambiante y por lo inacabado del objeto de estudio: lo social y su dinamismo.

Es así que esta sociología rastrea y trata de comprender las afirmaciones sociales, y no el sentido oculto de estas. Por ello, a la hora de intentar comprender este vitalismo el autor propone el término raciovitalismo, en donde de lo que se trata es de “no desperdiciar nada de lo que nos rodea, en este mundo del que somos, y que es a la vez sentimiento y razón” (Maffesoli, 1996: 77).

En esta propuesta se deja ver una de las bases del planteamiento fenomenológico: el ser humano únicamente puede reconocer aquello que se le aparece, aquello que se le muestra, los fenómenos. Sin embargo, el estudio de las apariencias no es un análisis de lo superficial, es solamente la puerta de entrada para comprender el mundo.

En este contexto, volviendo al terreno sociológico, el comparsa adecuado para comprender el vitalismo es el formismo, en el que se pretende construir configuraciones englobantes de valores múltiples

y a veces antagónicos para entender la vida común. Así, lo que dirige la investigación “no es lo que un objeto es, sino la manera en que se *deja ver*. Esto resume toda la ambición del «formismo»; no revela una abdicación del espíritu, sino el deseo de ajustar de la mejor forma el relativismo y el pluralismo existenciales con la actividad intelectual” (Maffesoli, 1985: 92).

Si volvemos los pasos sobre la *forma* podemos ver que “el principio es muy sencillo: se trata de atenerse a la cosa misma y no buscar indefinidamente aquello a lo que podría remitirnos un hecho, fenómeno, o situación. Permanecer en los límites de la forma es hacerle decir todo lo que tiene que decir” (Maffesoli, 1996:113). Es en este sentido que el formismo “se contenta con plantear problemas y ofrece unas «condiciones de posibilidad» para dar una respuesta a los mismos” (Maffesoli, 1996: 114).

Desde esta perspectiva lo importante no es controlar, medir o proyectar sino puntear, delinear, seguir las huellas difusas del objeto. “La forma es formante, funda una comunidad, es simbólica” (Maffesoli, 1996: 125), de ahí el interés de reconocerla en el discurso educativo.

TERCER MOMENTO: LA CIMENTACIÓN

“En la fenomenología, la experiencia reemplaza el juicio. El «experienciador» está dotado de intencionalidad y pertenece al mismo mundo que lo «experimentado».”

(Lash, 2005: 275)

Con el abandono de la intención de definir la función del docente, los esfuerzos se dirigieron hacia la búsqueda de sus huellas, en cierta medida fueron sombras que ayudaron a una aproximación mayor de una realidad que por lo demás es contradictoria.

Este camino se caracterizó por el rastreo de nuevos referentes que permitieran situar lo encontrado en el SUV. El discurso sociológico principalmente, la interpretación del cambio cultural, la visión de

la *sociedad-red* ofrecieron los grandes trazos en los cuales la educación virtual se inscribía, la pregunta que surgió entonces fue ¿cómo responde esta modalidad educativa a estas transformaciones de la organización social?

Es así que fue necesario poner en relación las características presentadas en el cambio cultural con el discurso oficial o académico. Al tener como objetivo develar una actitud o posición del discurso educativo frente a las transformaciones culturales mostradas por el análisis sociológico, parte del trabajo se limitó a recuperar solamente algunos textos que dibujaban dicha posición, por lo que no fue exhaustiva dicha búsqueda.

Así, estos dos abordajes marcaron un panorama en el cual se entiende la figura del docente en línea. Pero qué término sería más preciso utilizar para reconocer esto que se pretendía mostrar ¿función, rol o perfil docente? Estos conceptos son los que usualmente representan la figura del docente en investigaciones y en textos educativos, así que fueron los primeros tomados en consideración.

Hablar de función remite a la visión de organismo o mecanismo en el cual un oficio, en este caso el docente, tiene la capacidad de acción de acuerdo a un objetivo concreto. Esto obligaba a ceñir lo encontrado al discurso institucional y dejar fuera aquello que no correspondía, por lo que se desechó la idea de función.

La idea de rol, por otro lado, fue más atractiva por contemplarla en relación a un juego y a unas reglas en las cuales se inscribe. Esto permitió un abordaje más relativista y relacional; sin embargo, aunque resultaba más dinámica que la noción de función, era una limitante para encontrar sólo aquello que tenía relación con un “deber ser” dentro de determinadas reglas.

Por último, el perfil como concepto es el que parecía tener más conexión con el propósito de encontrar la forma del docente en línea, entendida justamente como el contorno de una figura; sin embargo, en el ámbito educativo existen demasiadas aproximaciones en este sentido y tienden a presentar grandes listados de atributos, lo cual podría prestarse a confusiones.

Colateral a esta selección se encontraba el debate epistemológico de fondo al cual la investigación también debía responder, que versaba entre la posibilidad de respetar lo múltiple en su complejidad –en este caso las diferentes ideas, valores o imágenes sobre el docente en línea– y a la vez no ceder a la intención de comprender las relaciones entre los elementos.

El punto era cómo comprender la multiplicidad de ideas sobre el docente en línea sin someterlas a una unidad inexistente o cómo conocer su relación sin anular las diferencias, y eliminar lo que se saliera del orden establecido.

Aquí fue donde el formismo tomó toda su fuerza, ya que se amplió el espectro para reconocer las relaciones entre las ideas encontradas sobre las necesidades docentes, su función y sus prácticas a través de la forma, lo que daba la libertad de comprender lo encontrado sin fijarlo en un concepto, en una ideología o en cualquier estructura cerrada.

A partir de la propuesta formista fue que se decidió elegir dos nociones que en principio reflejaban lo distintivo y la configuración de una forma, a saber: los *rasgos* y el *ideario* del docente en línea.

Por **rasgos** señalamos esas expresiones mínimas pero vivas, peculiares o distintivas de la figura docente, las cuales pueden o no ser coherentes entre sí, y a diferencia de las características, no necesariamente muestran una cualidad, se conforman con exponer un trazo de aquello que aparece, eso sí, de modo general.

En cuanto al *ideario*, lo pertinente fue que parte de una noción suave y polisémica como es la *idea*, que no se limita a la concepción, a la opinión o la creencia como formas de pensamiento más estables y dirigidas al objeto en cuestión. Por el contrario, la idea ofrece la posibilidad de integrar no sólo el pensamiento sino las formas de sentir, de suponer o de imaginar aquello que se conoce.

Al mismo tiempo, la noción de ideario, al ser un repertorio de las principales ideas de una colectividad, permitía fijar por un momento esas ideas en una configuración que no obliga a someter sus elementos a una congruencia.

Estas nociones muestran pues la convicción de no reducir a la unidad –que frecuentemente se equipara con la no contradicción– la idea de docente en línea sino de abrir el espectro de ideas sobre éste y sus relaciones.

¿Pero cómo encontrar la lógica detrás de la sombra? ¿Cómo encontrar organicidad en un cúmulo de discursos?

“El pensador, «aquel que explica el mundo», no debe abstraerse; él forma parte de lo que describe, está dentro y por ello puede tener una visión interior, una «in-tuición»” (Maffesoli, 1985:16). Pues justamente esta visión interior que se identificó en el ser asesor en línea, el construir mecanismos de valoración de la labor docente y el analizar las necesidades docentes, fue lo que permitió intuir que de alguna forma la educación virtual era un territorio en donde se enfrentaban o se presentaban más evidentemente los conflictos de una institución moderna con toda la fuerza de valores posmodernos; la cuestión era qué resultaría de ello.

El supuesto fue que la idea de docente, tradicionalmente asociada al de poseedor del conocimiento, a la figura de autoridad, a valores jerárquicos, preponderantemente modernos, serviría de pivote metodológico para la comprensión de los saberes y valores que se dan en la educación virtual.

En otro orden de ideas, es posible señalar que existe un sesgo importante –que algunos llamarían acierto– en la recolección de los datos, llámese cuestionario, evaluación o análisis de habilidades, ya que los instrumentos no fueron pensados con base en las categorías teóricas que ahora se plantean. Como se señaló anteriormente, la búsqueda inicial se enfocaba en las necesidades de formación docente y no fue hasta después que se reconoció la riqueza de lo obtenido, por lo que fue necesario ampliar el espectro teórico y metodológico.

En este sentido, resulta evidente que las preguntas recuperadas, por ejemplo en el diagnóstico, no tienen la intención de reconocer valores o interacciones, sin embargo, es posible detectarlos en el discurso de los docentes. Igualmente, la categorización de los datos, sobre todo en las respuestas del diagnóstico, tiene el mismo sesgo ya que las

personas que lo realizaron tenían como interés primordial observar la relación de las prácticas de los asesores respecto al modelo educativo y curricular del SUV.

Finalmente para la deducción de los rasgos y el ideario del docente en línea, la revisión desde el ámbito socio-cultural ayudó a entresacar aspectos que no habían sido detectados más allá que como necesidades de formación docente. Se podría decir con Maffesoli que fue un proceso de sedimentación logrado en un vaivén entre las categorías utilizadas para entender la sociedad y el análisis de los resultados de diagnóstico y evaluación.

Capítulo 2

De la sociedad a la cultura

Para comprender el ideario del docente en educación virtual fue imprescindible reconocer el discurso en el cual se inscribe y, en términos de educación y de tecnologías de la información y la comunicación, fue prioritario plantear las condiciones socio-económicas y socio-culturales que las envuelven. ¿Qué caracteriza al conjunto social en el que se encuentran? ¿A qué condiciones socio-culturales se enfrentan como educadores?

Estas y otras preguntas guiaron el trabajo en este apartado, en el cual se pretendió presentar un acercamiento de tipo sociológico y plantear algunas categorías que facilitaran analizar la información recabada durante el proceso investigativo sobre el profesor en línea. Nuestro interés se centró, pues, en reconocer esos cruces entre un discurso sociológico, uno oficial venido de la educación y la forma en que sujetos concretos los asumen.

EL DEVENIR DE LA SOCIEDAD

Al inicio de esta travesía se identificó una primera dificultad que afrontan los sociólogos en tiempos recientes para caracterizar su tradicional

objeto de estudio: ¿Cómo comprender la sociedad en un contexto plagado de críticas a la idea de unidad, de identidad, de racionalidad? Es decir, si se parte de la ruptura con la modernidad y con lo que Lyotard llama los meta-relatos (el progreso, la historia o la razón) ¿cómo plantear una unidad y una singularidad de “la sociedad”? ¿Existe “una” sociedad? ¿Qué bases económicas, políticas o culturales la soportan?

A pesar de las críticas en algunos sociólogos o economistas prevalece el espíritu unificador aunque con algunos matices. Se reconocieron reducciones como la sociedad postindustrial, la sociedad de la información o la sociedad del conocimiento, que principalmente venidas del ámbito económico buscan identificar el tipo de condición que caracteriza las relaciones sociales.

Por ejemplo, es posible observar que “mientras que la sociedad preindustrial era un juego «contra la naturaleza», la industrial era un juego contra la «naturaleza fabricada», y la sociedad postindustrial es un «juego entre las personas»” (Mattelart, 2007:86). Es decir, en esta última el saber científico se convertía en el centro de la economía gracias a su capacidad de innovación, de predicción y de manejo de información en la toma de decisiones. Y no sólo eso, según Daniel Bell creador de esta noción de sociedad postindustrial, al ser los científicos, las universidades y los centros de investigación los poseedores del saber, sus valores deberían tender a la cooperación contra la jerarquización en las organizaciones y contra los poderes empresariales. Este era el panorama ideal de una sociedad postindustrial.

Unos años más tarde, en las décadas de los 70’s y principios de los 80’s, al evidenciarse las discusiones internacionales sobre la economía global, la desreglamentación, el manejo de autopistas de información, asuntos que tienen como base el manejo de la información y la comunicación y su reglamentación política más allá del estado-nación⁷, el énfasis se trasladó justamente a la sociedad de la información.

⁷ Recomendamos el trabajo de Armand Mattelart sobre La historia de la sociedad de la información en donde recuperan estas discusiones y plantea los puntos ciegos de discursos centrados en el manejo técnico de la información dejando velados los envites socio-políticos de fondo.

Lo que caracterizaba desde el ámbito económico a ese tipo de sociedad era que “los objetos producidos adoptan un carácter crecientemente informacional (...) los medios de producción se informatizan de manera paulatina” (Lash, 2005:59). Es decir, “el proceso mismo de producción deja de ser mano de obra intensiva y hay un mayor uso de la información y el conocimiento; el proceso es más «diseño-intensivo»” (Lash, 2005:60).

En 2001 la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) inscribió al programa de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información con la intención de generar una discusión mundial para establecer políticas en relación a la revolución y la brecha digital. Para la UIT, la revolución digital podía mejorar el nivel de vida de las personas en todo el mundo aunque justamente “ha ampliado las fronteras de la aldea global (...) ha hecho cada vez más grande la brecha que separa el conocimiento de la ignorancia y los ricos de los pobres, tanto dentro de cada país como entre países. Por consiguiente, es imperativo que el mundo colme la brecha digital y ponga los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en la ruta de las TIC para conseguirlos” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información).

Con esta visión, en la primera fase de la Cumbre se pretendía desarrollar una postura común sobre la sociedad de la información, y según Sally Burch existieron dos enfoques: “Para el primer enfoque, hablar de sociedad de la información se refiere a un nuevo paradigma de desarrollo que asigna a la tecnología un rol causal en el ordenamiento social, ubicándola como motor del desarrollo económico” (Burch 2005). En tanto, para el segundo enfoque:

la nueva etapa del desarrollo humano en la cual estamos entrando se caracteriza por el predominio que han alcanzado la información, la comunicación y el conocimiento en la economía y en el conjunto de las actividades humanas. Según este enfoque, la tecnología es el soporte que ha desencadenado una aceleración de este proceso; pero no es un factor neutro, ni su rumbo es inexorable, puesto que el propio desarrollo tecnológico es orientado por juegos de intereses (Burch, 2005).

Uno enclavado en una causalidad ciega, el otro en una causalidad impregnada de poder, ambos reconocen el papel crucial de las tecnologías de la información y la comunicación en la generación del desarrollo económico y obvian la complejidad cultural detrás de estas.

Un apunte interesante de Mattelart años antes de la Cumbre fue su premonición sobre el manejo de la noción de “información”:

Se acentuará la tendencia a asimilar la información con un término procedente de la estadística (data/datos) y a no querer ver información sino allí donde hay un dispositivo técnico. De este modo se implantará un concepto meramente instrumental de sociedad de la información. Con la atopía social del concepto se desvanecerá el envite sociopolítico de una expresión supuestamente llamada a designar el nuevo destino del mundo (Mattelart 2007:72).

Como respuesta a ello, y desde una perspectiva más académica promovida por la UNESCO, se insistió en superar la sociedad de la información por una del conocimiento, principalmente por la posibilidad actual de convertir el saber de las personas en fuente de su economía y de su desarrollo. En este sentido, para Castells el núcleo de la revolución tecnológica actual está en que “los usuarios y los creadores pueden ser los mismos (...). Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción” (Castells, 2001:4).

Visto desde este ángulo el autor propone que gracias a la penetración que han tenido las tecnologías en todos los ámbitos de la vida se conforma un paradigma de la tecnología de la información, y sus rasgos sirven de base para lo que él llama la sociedad red. Estos rasgos implican que todos los procesos de nuestra existencia están moldeados por las tecnologías y que, a diferencia del paradigma anterior, las tecnologías actúan sobre la información y no sólo a la inversa, de ahí que lo considere una revolución.

La lógica del paradigma supondría entonces la interconexión como estructura, o lo que sería su correlato topológico “la red”, en donde existe una convergencia de principio de las tecnologías específicas den-

tro un sistema tecnológico altamente integrado. Una de sus razones es el costo de quedar fuera de esta interconexión. Como complemento, el paradigma tiene como distintivo “su capacidad para reconfigurarse, un rasgo decisivo en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la fluidez organizativa” (Castells, 2001: 40).

En síntesis, el autor apunta que “el paradigma de la tecnología de la información no evoluciona hacia su cierre como sistema, sino hacia su apertura como una red multifacética (...). Sus cualidades decisivas son su carácter integrador, la complejidad y la interconexión” (Castells, 2001:45), formas que caracterizarían igualmente a la sociedad red.

A partir de estos rasgos que son aplicados a las diversas dimensiones en que pensamos la sociedad –político, económico, cultural–, Lash esboza el cambio de tres nuevas lógicas: 1) del principio de lo nacional por lo global, 2) de la lógica industrial por la de la información y 3) la de lo social por lo cultural. La que nos convocó en ese momento fue la tercera, que permitió observar las transformaciones sociales con miras a clarificar justamente las condiciones socio-culturales a las que se enfrentan los sistemas educativos.

LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES

Una noción que ayuda a entender las transformaciones culturales que ocurren es la posmodernidad, por su capacidad de representar un cambio de época.

Más allá del surgimiento del posmodernismo en el ámbito arquitectónico y artístico, es posible identificar como característico de la posmodernidad lo que Lyotard llama el rompimiento con los meta-relatos de la modernidad, es decir, el resquebrajamiento de la confianza en la razón, en la historia y en el progreso como principios teóricos y de organización social (Lyotard, 1990, 1998, Touraine, 1994, Vattimo, 1990, Chávez, 2005).

La promesa de la modernidad giraba en torno a la búsqueda de un futuro mejor, a un desarrollo progresivo de la sociedad basado en

la capacidad racional de los individuos y de sus organizaciones. En este intento, la pretensión era controlar todo aquello que se oponía al progreso de la humanidad, fuera esto la naturaleza o la misma irracionalidad humana.

En este tenor, para explicar las consecuencias de la modernidad, Baudrillard traza los rasgos del nuevo orden mundial que se caracteriza por el proteccionismo, la discriminación y el control como reflejos de una sociedad anclada a la inseguridad y a la amenaza de muerte (Chávez, 2005:59). Cuál es en última instancia el aspecto más evidente de la fragilidad humana sino la misma muerte, la cual hay que reducir a su mínima expresión. Para el autor este exceso de búsqueda de seguridad y de protección genera un sistema que incita poco las relaciones sociales.

Bajo el planteamiento de la necesidad de seguridad mundial en pro del bienestar de la sociedad, se disuade a los sujetos de tener cualquier intervención social, «es un proceso contradictorio, pues la información (...) y (...) la seguridad bajo todas sus formas, en lugar de intensificar o de crear la relación social, son al contrario (...) procesos entrópicos, (...) modalidades del fin de lo social» (Baudrillard, 2002: 132 en Chávez, 2005: 60).

Si se piensa en las estructuras propuestas por la modernidad para lograr el progreso de la humanidad habían dos aspectos constitutivos: el individuo y la sociedad. El primero entendido como un sujeto con voluntad, con derechos y obligaciones, capaz de configurar y sostener el orden social, mientras la sociedad se veía como una organización que protegía a sus integrantes a través de la creación de mecanismos y asociaciones.

En este sentido, cuando Baudrillard plantea el fin de lo social, o Lash el desplazamiento de lo social por lo cultural, se piensa en la pérdida de trascendencia del mundo social representado por instituciones con un proyecto determinado (la sociedad). Es justo la falta de creencia o de confianza en estas estructuras lo que determina para estos sociólogos el fin de lo social o su transformación, y no evidentemente

la desaparición de tales instituciones (Chávez, 2005:54). ¿Cómo caracterizan entonces este vivir-juntos sin referir lo social o la sociedad?

LAS NUEVAS CONFIGURACIONES CULTURALES

Baudrillard propone la noción de masa, de mayoría silenciosa que tiene como distintivo el estar liberada de obligaciones simbólicas, sin proyecto, sin finalidad o sin objetivos. Para el autor, la masa olfatea “el terror simplificador que está tras la hegemonía ideal del sentido, y reaccionan (...) abatiendo todos los discursos articulados hacia una única dimensión irracional (...) lo espectacular (...) trabajo de absorción y de aniquilación de la cultura, del saber, del poder, de lo social (2002:118 en Chávez, 2005:55), de todas esas categorías modernas que permiten entender el devenir social.

En palabras de Maffesoli “la cualidad esencial de la resistencia de los grupos y de la masa es la de ser más astuta que ofensiva (...), puede expresarse por medio de prácticas pretendidamente alienadas o alienantes” (Maffesoli, 2000:178). Ya no es ese combate frontal de organizaciones en contra de lo instituido, en pro de la libertad, la masa responde con evasión, niega el principio mismo del juego: la racionalidad.

Años más tarde, Lash vislumbra esta transformación en tanto desplazamiento de lo social por lo cultural, y deduce este proceso “de la erosión de la «sociedad» nacional por la lógica de los flujos (...). La «desintegración» o decadencia de lo social incluye, por una parte, una declinación de las instituciones sociales y, por otra, una caída progresiva de las estructuras sociales” (Lash, 2005:60).

La fuerza de los valores culturales se opone a las normas sociales, las relaciones se vuelven más afectivas que regladas o enmarcadas en instituciones con objetivos claros. Así resume el cambio, “la posmodernidad supone el desplazamiento de instituciones y organizaciones sociales normativamente reguladas y más o menos difíciles de manejar (en la economía, la política, el esparcimiento), en beneficio de formas

culturales de vida más flexibles y pequeñas, inscriptas en valores y con lazos intensivos” (Lash, 2005:62).

Esta nueva conformación de las relaciones sociales Michel Maffesoli la identifica como *socialidad, potencia societal o centralidad subterránea*; para él poco importa el nombre, lo relevante está en reconocer que existe una fuerza interna que cohesiona las relaciones entre humanos –que ya no puede ser entendida como sociedad– y que modifica la visión jerárquica, normada y proyectiva de la modernidad. “La socialidad que se esboza integra una buena parte de comunicación, de goce presente y de incoherencia pasional” (Maffesoli, 2000:194-195).

En este contexto, para el sociólogo francés los factores que posibilitan o provocan la adherencia de estos pequeños grupos son la inscripción a un espacio y el contacto emocional (Maffesoli, 2000:236), en contra de los promovidos en la modernidad: el tiempo y el proyecto. De esta forma “la racionalidad que se anuncia es principalmente proxémica, intensiva (in-tensión), organizándose alrededor de un pivote (gurú, acción, placer, espacio) que a la vez una a las personas y las deja libres” (Maffesoli, 2000:251), es decir, que las reúna en el presente y no las ligue a un futuro determinado.

Es por ello que la figura que aparece para representar estos nuevos lazos sociales es la de grupos que “carecen de una visión de lo que debe ser de manera general y absoluta una sociedad. Cada grupo es para sí mismo su propio absoluto” (Maffesoli, 2000:171). Lash lo presenta como formas de socialidad que tienen semejanza con las *Gemeinschaften*, “son agrupamientos pequeños, móviles y flexibles – a veces duraderos, a menudo de fácil disolución –, constituidos por un lazo afectivo intensivo, aun cuando esté electrónicamente mediatizado” (Lash, 2005:61).

Para Maffesoli lo que está en el fondo de estas relaciones es una estética del nosotros “una mezcla de indiferencia y de energía puntual (...) encontramos aquí un curioso desdén hacia toda actitud proyectiva y una innegable intensidad en el acto mismo. Es lo que caracteriza la potencia impersonal de la proxémica” (Maffesoli, 2000:58). En este sentido se observa una tendencia a lo sensible, a lo corporal, a lo pre-

sente, porque ya “no las mueve una meta por alcanzar, un proyecto económico, político o social por realizar. Prefieren «entrar en» el placer del estar-juntos, «entrar en» la intensidad del momento, «entrar en» el goce del mundo tal cual es” (Maffesoli, 2000:28).

Lo que caracteriza pues a las llamadas *comunidades emocionales* son “su aspecto efímero, la «composición cambiante», la inscripción local, la «ausencia de organización» y la estructura cotidiana” (Maffesoli, 2000:57). Sin embargo, aunque aparentemente se difracte la organización social, las comunidades no dejan de mantenerse integradas unas con otras, de alguna forma al relativizarse los valores que generan la relación social se entra en una aceptación mutua. Esto no quiere decir necesariamente que no exista oposición o conflicto entre ellas, más bien implica que detrás de las pequeñas agrupaciones existe un clima, un ambiente, unos valores generales compartidos.

Si volvemos los pasos a lo dicho por Castells sobre los rasgos del paradigma de la tecnología que sirven de base a la sociedad, esta relación se representa como red. Así, la representación fundamental que aparece en los análisis de distintos sociólogos es justamente el de red, como figura que no tiene la rigidez del sistema o de la sociedad, y que para Maffesoli “remite más bien a un ambiente o a un estado de ánimo, expresándose preferentemente por medio de los estilos de vida que van a privilegiar la apariencia y la forma” (Maffesoli, 2000:185). De ahí que las redes son esas nuevas formas de *neotribalismo contemporáneo* que parten de la integración, de la comunión y el rechazo fundamentalmente afectivo.

¿Cuáles son pues los valores que se encuentran en estas nuevas formas culturales de organización?

Es posible plantear con Maffesoli y Lash la reafirmación de lo local en un contexto global; con Castells y Maffesoli una estructura horizontal y fraternal opuesta a la estructura vertical tradicionalmente moderna; un goce del presente en detrimento del futuro. Y justo por el rompimiento con instituciones y proyectos determinados, se hace presente una indiferencia hacia la moral como sistema de reglas en general y surge “una cierta moral en el interior de la inmoralidad (...)”,

una cierta moral que el clan se forjó únicamente para él» (Maffesoli, 2000:180). Sin olvidar que el neotribalismo propuesto por Maffesoli retoma características del tribalismo, en donde la ayuda mutua es un deber o base del código de honor, “la solidaridad no es una abstracción o el fruto de un cálculo racional, es una imperiosa necesidad que compele a actuar pasionalmente” (Maffesoli, 2000:178).

En este contexto, ante la emergencia de una configuración cultural con otro conjunto de lógicas, de valores y de estructuras sociales de organización, el individuo moderno no puede más que ser cuestionado como categoría para entender al ser humano.

Así, es posible afirmar que el ser humano irrumpe en diferentes territorios, participa de diferentes tribus, es esto lo que lleva a considerar «caducos el individualismo y sus distintas teorizaciones (...) cada persona se difracta al infinito, según el kairos, las ocasiones y las situaciones que se presentan» (Maffesoli, 2000:251).

El individuo representa teóricamente la contraparte de lo social, es racional, acuerda, tiene una actitud proyectiva, se agrupa en sociedad, es autónomo, aparentemente libre, responde a una organización forjada para delimitar sus derechos y responsabilidades. La persona por otro lado es dependiente de los otros, “acepta un dato social y se inscribe en un conjunto orgánico (...) el individuo tiene una función, y la persona un papel” (Maffesoli, 2000:136). Esta idea de persona puede resultar perturbante por difusa, incierta y móvil, sobre todo cuando teóricamente hay una tendencia a asumir la unidad y la disección como principios de comprensión, sin embargo, no por ello resulta desdeñable.

La noción de persona conformada por máscaras cambiantes “se integra en una variedad de escenas, de situaciones que sólo tienen valor por ser representadas frente a otros” (Maffesoli, 2000:54). Para el autor “ya no se trata de encerrarse en la fortaleza de su mente, en su identidad (...) intangible sino, todo lo contrario, de la pérdida de sí mismo, del gasto y otros mecanismos de pérdida que ponen de relieve la apertura, el dinamismo, la alteridad, la sed del infinito” (Maffesoli, 2000:36). Es esta relación con la naturaleza (retomada por la ecología) y con los otros (representada en el tribalismo) lo que modifica al

mismo tiempo la noción de ser humano (persona), más tendiente a la interconexión que a la separación, a la relación mágica con la alteridad.

Es así que para el autor los individuos están situados en una sensibilidad ecológica, reflejada en una preocupación por la naturaleza que es posible observar en los crecientes movimientos sociales que buscan protegerla, por discursos y acciones oficiales en pro del cuidado ambiental, por el mismo cuidado del cuerpo a través de la selección de alimentos. Particularmente el sociólogo plantea el surgimiento de una admiración especial por oriente y su cultura, reflejo para él de esta tendencia a la integración, a la relación de dependencia con el ambiente y no ya de dominio de la naturaleza.

En síntesis, ante el fin de lo social y el surgimiento de lo cultural se identifican formas de vida más flexibles, intensivas, tendientes a la interconexión, integradas sobre el espacio y el símbolo. Es posible hablar de un paradigma de red con una racionalidad proxémica centrada en lo cotidiano, en lo efímero, en lo presente. Estas son pues las condiciones socio-culturales generales a las que se enfrentan los educadores.

Si se mira hacia las instituciones educativas apoyadas en entornos virtuales se puede observar que se intenta incorporar todo el caudal de posibilidades que generan las tecnologías de la información y la comunicación y de desarrollar nuevas propuestas para apoyar tanto académica como administrativamente los procesos educativos. Pero, si se asume con Lash y Maffesoli que se vive una transformación cultural que implica el cambio de valores ¿cómo asume la educación virtual esta transformación, en el entendido de que los procesos educativos se viven en la red? ¿Cómo se confrontan una sensibilidad naciente con una modalidad educativa también naciente? ¿Qué papel está tomando la educación en esta configuración socio-cultural?

Capítulo 3

La educación y las TIC

LA EDUCACIÓN FRENTE A LAS TIC

La educación al igual que muchos ámbitos de la vida social ha utilizado las tecnologías para facilitar su labor. La imprenta, la televisión, la radio, llegaron a ser soportes de ambiciosas estrategias educativas que buscaban acceder a más personas. Ejemplos de esto son las propuestas de la educación a distancia para salvar las lejanías y las dificultades de la falta de interacción entre docentes y estudiantes.

Sus principales problemáticas y fortalezas giraban en torno al espacio y el tiempo. Por un lado, al no compartir un lugar y un momento para las prácticas educativas, históricamente generadas en un aula, con un profesor, en un ambiente creado por un mediador del aprendizaje, las interacciones eran mínimas y estaban soportadas principalmente en los recursos didácticos. Por otro lado, al no existir un tiempo determinado para los aprendizajes, los estudiantes trabajaban a su ritmo, contaban con total flexibilidad para realizar los ejercicios.

Con el arribo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hace poco más de 20 años –si lo pensamos desde su masificación– nos encontramos ante una nueva oportunidad no sólo de apoyar las propuestas educativas sino de renovar los modos en que se da la formación.

Si se piensa, por ejemplo, en las potencialidades de una educación que ya no está limitada espacialmente, que cuenta con información actualizada diariamente, con una multiplicidad de recursos para resolver problemáticas profesionales, que puede acceder a realidades –datos, imágenes, saberes– hasta hace poco lejanas, entre otras muchas cosas. Sin duda tenemos también la contraparte, millones de personas en el mundo no tienen acceso a esta tecnología o no cuentan con las competencias para integrarla a sus vidas.

La educación como institución se encuentra pues ante diversos retos: utilizar, integrar y generar tecnologías para uso educativo, gestionar las condiciones para que la tecnología llegue a más seres humanos y comprender los envites de las nuevas culturas promovidas por las tecnologías sin dejar de ser crítica. Visto de este modo, resulta imperativo contar con mentes dispuestas a la comprensión de los nuevos caminos que toma la vida en sociedad –sean culturales, cognitivos, éticos, políticos o estéticos– y a la vez lo suficientemente críticas para ayudar a otros a posicionarse ante un realidad compleja e incierta.

Es así que nos preguntamos ¿cómo asume la institución educativa las TIC y las condiciones culturales que acompañan el nuevo siglo?

Con la UNESCO como referente global se identifica una tendencia a la búsqueda de integración de las TIC en los distintos niveles educativos como parte de una estrategia para lograr el desarrollo de competencias del nuevo milenio. Es decir, las tecnologías se asumen positivamente como instrumentos que coadyuvarán al logro de diversos objetivos educativos, pero también como un imperativo, como una realidad que ya no puede ser pensada sin ellas, justo por eso Castells propone llamar a nuestra época la *Era de la información*, por el poder de penetración de las tecnologías en todas las áreas de la vida, y de ahí surge la necesidad de incorporar competencias que ya se volvieron imprescindibles para el nuevo orden mundial.

En este sentido es que se generan por ejemplo los estándares de competencias en TIC para los docentes, con el énfasis en aquello que los profesores deben saber manejar y promover en sus estudiantes.

De esta forma, se observa una tendencia a asumir las TIC como positivas de manera general, porque pueden ayudar a consolidar una sociedad del conocimiento, a generar más transparencia en la planificación educativa, y una serie de aspectos más cuantitativos como aumentar la cobertura educativa, mejorar la producción, distribución y actualización de materiales y reducir los costos de la educación (UNESCO, s.f.).

Incluso, visto desde aspectos más cualitativos exponen que es posible gracias a las tecnologías mejorar la calidad, el rendimiento académico de los alumnos, aumentar la eficiencia, preparar a los estudiantes para aprendizajes a lo largo de la vida y para competir a escala mundial (UNESCO, s.f.). Y aunque queda por establecer los procesos para evidenciar todo esto, es evidente el poder enorme que le confieren a las tecnologías.

Si se considera de nuevo el contexto de la educación a distancia, se vería que ha jugado un papel crucial en la evolución de la educación mediada por tecnologías, porque las TIC vinieron a coadyuvar a una de las funciones principales de esta modalidad educativa, a saber la de solventar las dificultades de aquellas personas que no están en condiciones, por su situación geográfica o personal, para cursar programas escolarizados presenciales.

Y lo hicieron gracias a las posibilidades de comunicación y gestión de información que ofrecen. Se pudieron generar comunicaciones sincrónicas, brindar materiales digitales descargables en cualquier lugar, asegurar las discusiones entre estudiantes y docentes, en resumen, generaron la oportunidad de contar con un espacio y un tiempo, aunque ni uno ni el otro corresponden a los de la educación presencial.

Y justamente, lo que representaba una crítica importante para esta modalidad educativa, la falta del cara a cara, se aminoró gracias a “tres factores interrelacionados que fueron los artífices de un cambio de enfoque radical:

- la afirmación de la educación como proceso a lo largo de la vida;
- la convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo;

- la consolidación de las TIC como canal de comunicación y de recursos didácticos” (García, 2007:52).

Aunque según el autor este cambio no fue exclusivo de la educación a distancia, porque “la ruptura con los anclajes espaciotemporales propicia lo que ha sido una verdadera revolución en la educación: la desaparición del proceso de enseñanza-aprendizaje secuencial” (García, 2007:52).

De cualquier forma, la modalidad a distancia tomó el papel protagónico en la integración de las tecnologías hasta surgir también como educación virtual, que es una propuesta mediada en su totalidad por Tecnologías de la Información y la Comunicación, integrada por desarrollos tecnológicos interactivos, guías de aprendizaje o cursos en línea, sistemas de administración y soporte de asesores o tutores también en línea, que acompañan el proceso de formación.

Y justamente por brindar otras condiciones de aprendizaje, la educación virtual se comienza a diferenciar de la educación a distancia.

Lorenzo García Aretio en su libro *De la educación a distancia a la educación virtual* establece las características que comparten y diferencian estos modelos educativos. En la educación a distancia se distingue la economía y la privacidad; en ambas la apertura, flexibilidad, eficacia, formación permanente, aprendizaje activo, democratización de la educación e interdisciplinariedad.

Pero rasgos característicos de la educación virtual son: la interactividad, macro-información, recuperación inteligente, democratización de información, diversidad y dinamismo, inmediatez, permanencia, multi-direccionalidad, tele-ubicuidad, libertad de edición y difusión, el aprendizaje colaborativo y los multi-formatos. Incluso, algunos de estos ni siquiera los tiene la educación presencial.

Es así que gracias a las posibilidades educativas que crean las TIC y a las prácticas en esta modalidad se han generado nociones particulares que permiten comprender la educación virtual en su complejidad, aunque no dejan de impactar también a las prácticas educativas en general.

El espacio se digitaliza, se convierte en un ciberespacio capaz de albergar recursos, conversaciones, discusiones, construcciones, interacciones e incluso de generar realidades. “Por su parte el tiempo (...) se hace flexible, mutable, manejable (...) Se hace necesario dejar la concepción del tiempo como magnitud física que permite ordenar los sucesos en secuencias, en términos de cronos, para darle un sentido sistémico a los sucesos, tornarlo kairos, hacia un sentido y significación dentro de un contexto específico de *momento adecuado para algo*” (Amado, s.f.).

Bajo el sendero de estas transformaciones se encuentran también retos y problemáticas que han preocupado a la educación virtual. En el ámbito de la gestión algunos de estos retos han sido: a) adaptar los aspectos de gestión administrativa y académica (pagos, inscripciones, evaluación de programas educativos, etc.); b) abrir brecha en el ámbito político internacional, con aspectos como la aceptación de estudiantes de otros países, la acreditación de los estudios y la validación de estos en otros países; y c) lograr la legitimación de esta modalidad, entre muchos otros.

En lo respectivo a procesos académicos se encuentran problemáticas relacionadas con: a) la evaluación del aprendizaje, b) las nuevas formas de articulación del proceso de aprendizaje, c) el logro de la personalización en el desarrollo tecnológico y la generación de ambientes virtuales, d) las interacciones comunicativas y por supuesto e) las competencias necesarias para aprender y asesorar en ambientes virtuales así como los procesos formativos correspondientes.

En síntesis, y aunque este apartado sólo vislumbre algunas muestras, la orientación tanto de los discursos como de los desarrollos educativos evidenciados en la ampliación de propuestas en la modalidad virtual anuncian una posición de la educación progresivamente más integrada a las TIC, en donde estas últimas generan condiciones que nos interpelan a través de todas las nuevas posibilidades educativas que generan o bien, de esos dos faros que alumbran una nueva realidad: el ciberespacio y el tiempo visto como kairos.

Sin embargo, no es una posición generalizada, existe un espectro de modos de situarse ante las TIC que va desde considerarlas un medio o soporte que permitirá aumentar la cobertura o reducir los costos educativos hasta los que intuyen las transformaciones socio-culturales que se esconden en estos nuevos modos de interactuar, de acercarnos al mundo y a los otros. Hasta el punto de tener como fin, por ejemplo, consolidar la sociedad del conocimiento a través de una ética fraternal, cooperativa y de respeto a la diferencia. En un punto intermedio se tendrían esas propuestas que buscan “adaptar o actualizar” a las personas en el dominio de competencias requeridas para el uso de las TIC.

A la luz de este panorama ¿Qué se espera del docente? ¿Qué exigencias del nuevo contexto impulsado por las TIC recaen en el profesor?

LOS ATRIBUTOS DEL DOCENTE ANTE LAS TIC

Existen muchos intentos por clarificar las competencias, las funciones, las tareas y el perfil del docente a partir del arribo de las TIC. Algunos autores como Casas proponen que el perfil docente debe partir de cuatro bases:

- Conocimiento profundo, actualizado y teórico-práctico de su disciplina, (...), incluyendo investigaciones más relevantes.
- Dominio de principios, teorías y metodologías de la educación a distancia.
- Manejo efectivo de las nuevas tecnologías informativas y telemáticas y de su utilización funcional, tanto en el proceso de aprendizaje como en la aplicación a su disciplina.
- Claridad sobre los fines educativos universitarios y capacidad para la formulación de originales estrategias instruccionales (Casas, 1998:18).

En esta propuesta se ve claramente el énfasis en las tecnologías como herramientas que debe conocer y manejar el profesor.

Desde esta perspectiva, la UNESCO en 2004 trató de especificar las aptitudes concretas que un docente requiere en el nuevo milenio, en su documento *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de planificación* plantea que se debe partir de cuatro grandes competencias:

- a) Pedagógicas.- que implica una mayor comprensión de las oportunidades e implicaciones del uso de TIC en la enseñanza y aprendizaje; y planificar, implementar, dirigir y evaluar el aprendizaje y la enseñanza en un entorno de aprendizaje más flexible y abierto.
- b) Colaboración y trabajo en red.- que implica tener la capacidad de comprensión crítica de los beneficios del aprendizaje en red y en colaboración.
- c) Aspectos sociales y sanitarios.- referidas a los nuevos derechos y responsabilidades que surgen a partir de las TIC (propiedad intelectual, cuidado de la salud, etc.).
- d) Aspectos técnicos.- que implica la actualización de conocimientos de hardware y software de acuerdo a nuevos desarrollos.

En esta propuesta se observa cómo comienzan a aparecer los rasgos de la nueva sociedad red a través de la flexibilidad, el aprendizaje en red y la colaboración, y se incorporan problemáticas del orden tecnológico. Y aunque existe una búsqueda más crítica por integrar las TIC, se percibe un modo de comprender estas últimas como herramientas que en dado caso pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje, por lo que la tarea del docente todavía es conocer y manejar las TIC de acuerdo a sus actualizaciones.

Cuatro años más tarde se matiza esta visión en los estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes enriqueciéndola con tres enfoques: las nociones básicas de TIC's, la profundización del conocimiento y la generación de conocimiento, en donde el docente se convierte en aprendiz permanente que produce conocimiento e innova sobre procesos de enseñanza-aprendizaje desde la tecnología.

En Chile, por ejemplo se propuso una adaptación de los estándares de competencias con cruces interesantes entre pedagogía y tecnología a través de seis grandes ejes de competencia:

- (i) la primera (básica-mínima) relacionada con el manejo y uso propiamente operativo de hardware y software (...);
- (ii) Diseño de Ambientes de Aprendizaje entendidos como la habilidad y/o destreza para organizar entornos de enseñanza y aprendizaje con uso de tecnología;
- (iii) Vinculación TIC con el Currículo, donde se da importancia a realizar un proceso de aprendizaje desde las necesidades de sectores curriculares (norma curricular) que permita contextualizar los aprendizajes,
- (iv) Evaluación de recursos y aprendizaje, centrada en las habilidades para evaluar técnica y críticamente el impacto de uso de ciertos recursos y organización de entornos de aprendizaje,
- (v) Mejoramiento Profesional entendido como aquellas habilidades y destrezas que permiten a los docentes dar continuidad a lo largo de la vida de procesos de aprendizaje de y con TIC's,
- (vi) Ética y Valores, orientada a elementos legales y de uso ético de recursos (UNESCO, 2008b:108).

Lo que se observa es que la distancia entre TIC y educación se va acercando paulatinamente, en un momento las TIC eran una herramienta que el docente debía conocer teóricamente, luego las debía ponderar para su uso educativo, hasta tener que contemplarlas no sólo en el ámbito de mediación docente sino como realidad que genera nuevas problemáticas profesionales o disciplinares, epistemológicas y éticas.

En este tenor, y en la línea de las características atribuidas al docente, en este nuevo contexto “deja de ser la única fuente de información (...) ya no es un transmisor de conocimiento sino más bien un generador de instancias formativas donde los estudiantes interactúan con la información, los medios, los compañeros” (UNESCO, 2008b: 65). Así, la conformación de la figura del docente se actualiza, se convierte en:

una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que éstos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, y acompañándolos en el proceso de aprendizaje. Se está pidiendo un profesor entendido como un «trabajador del conocimiento», diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento (UNESCO, 2008b: 65).

Es decir, un docente que entiende la función del conocimiento en la organización socio-económica actual y contribuye en la gestación de éste y en su anclaje a realidades concretas, por ello se propone que “el nuevo docente debe plantear formas originales para que sus alumnos desarrollen la observación, la creatividad y la solución de problemas, referidos a la especialidad estudiada, pero siempre insertos en un amplio y real contexto social, científico y tecnológico” (Casas, 1998:17).

También se tiene un cúmulo de información que crece exponencialmente y que nos obliga a saber analizar, discernir y seleccionar información y a aceptar que los métodos, los procesos y el saber cambian permanentemente. A su vez, se cuenta con desarrollos tecnológicos que todavía no conocen sus límites y que confrontan permanentemente al individuo a nuevas realidades y posibilidades de conocimiento.

El conocimiento mismo, entendido como un conjunto de saberes disciplinares, pilar de la docencia, se convierte en móvil, actualizable en un rango muy corto de tiempo. Es así que en el docente recae el compromiso de saber manejar el exceso de información, generar estrategias para enfrentar la incertidumbre y estar abierto al cambio permanente. De ahí surge la pregunta:

¿Cuáles son los desarrollos que deberá incorporar a su acervo profesional, un docente formado hoy, para estar vigente en diez, veinte o más años? Pareciera que la competencia básica, fundamental e indispensable, es «aprender a aprender». En el área que nos ocupa, es aprender a no temer, a disponer de una actitud abierta y aceptadora a que sus alumnos son «ahora» una fuente válida de conocimiento (UNESCO, 2008b:25).

Finalmente, visto desde una dimensión cultural, algunas de las exigencias que se le atribuyen al docente son:

- a) Identidad bidimensional: se dimensiona como ciudadano por pertenecer a la sociedad de origen y ser ciudadano del mundo.
- b) Creador de cultura a escala humana: comenzando por las singularidades del grupo humano al que pertenece, siendo capaz de perfilar sus creaciones en el nivel de relaciones globales entre los hombres. (Ferrería, 2007:2).

Este docente debe ser capaz de comprender los valores requeridos en una organización social global en donde la diferencia debe ser aceptada y lo local respetado como un contexto cultural valioso en sí mismo, pero al mismo tiempo debe reconocer los aspectos que nos unen como humanos y contribuir a su enriquecimiento.

En el ámbito de la educación a distancia y posteriormente la modalidad virtual, Perdomo en 2007 propone que existen tres grandes partes del perfil del docente a distancia: 1) el profesor es un facilitador del conocimiento (de su asignatura, de la educación a distancia), 2) es un tutor que reconoce las necesidades de los estudiantes, los motiva y propone alternativas para el logro de aprendizajes, y 3) es un mediador de tecnologías que fomenta su uso y ayuda a reducir la ansiedad por el uso de estas.

Lo que se tiene aquí es una necesidad de comprender los límites de la figura del profesor a partir de múltiples necesidades que se observan en los estudiantes: soledad, angustia, frustración, dependencia, incomprensión de instrucciones, de lógicas de trabajo, de conocimientos, falta de competencias para el manejo de tecnología, para el trabajo colaborativo, para el análisis de información, falta de habilidades comunicativas, entre muchas otras. Estas son sólo algunas de las problemáticas a las que el docente debe responder, por lo que la configuración de su rol se desliza hacia un profesor que realiza la mediación del aprendizaje, del conocimiento, de las interacciones, de la tecnología y de la construcción de conocimiento.

Existen muchas propuestas para caracterizar al docente, y lejos de querer ser exhaustivos, el interés fue mostrar algunos ejemplos representativos que dieran la pauta para entender los modos en que es visto el docente ante las TIC y ante las nuevas condiciones socio-culturales que enfrentamos.

Así pues, si se consideran las características socio-culturales del capítulo anterior, lo que se logra detectar con este abordaje de la educación y el docente frente a las TIC es que las condiciones que se plantean desde el discurso educativo tienen que ver con preocupaciones sobre el exceso de información y por tanto de la necesidad de ser capaces de analizar y utilizar críticamente dicha información. Igualmente, al ser una sociedad en constante cambio, el manejo de la incertidumbre se convierte en base de la formación, que implica por ejemplo el centrar la atención más en el proceso educativo que en el contenido que resulta cambiante.

Se contemplan también, desde la sociedad red, las oportunidades del trabajo colaborativo, de la construcción de conocimiento y se piensa justamente en las competencias que se requieren para lograrlo. La interconexión aparece pues en el trasfondo de esta promoción.

De acuerdo con las categorías de Maffesoli se observa también que se asumen formas de vida flexibles en tanto la orientación educativa tiende a formar justamente bajo este principio. Flexibilidad representada por la personalización en el desarrollo tecnológico, por el anclaje a contextos cercanos a los estudiantes en las propuestas educativas, y por supuesto por la apertura necesaria para gestionar el aprendizaje en una sociedad incierta y cambiante.

Un punto interesante señalado en el paradigma tecnológico y trasladado al paradigma red es la capacidad para reconfigurarse, que es claramente visible en los intentos a veces desmesurados por “adaptar” al docente, por ejemplo, a condiciones cambiantes e inciertas, a rehacer su figura en pro de una sociedad, un conocimiento y una economía realmente móviles. Lamentablemente la plasticidad concomitante del lado administrativo o institucional no es tan evidente, y lo mencionamos pensando en ¿Cómo la institución responde por ejemplo al cambio

de valores jerárquicos? ¿Cómo la institución colabora y deja crecer las redes de conocimiento sin aprisionarlas procedimentalmente? ¿Es posible pensar que la institución dimite al poder de regulación y control en pro de nuevas formas horizontales de regulación?

Sin duda esto es motivo de otra investigación, lo que interesa es poder articular cómo la idea del docente es vista por los mismos asesores en línea, por sus estudiantes y por instancias académicas, es decir, cómo es que estos personajes asumen y reconfiguran la idea de docente en un ambiente virtual.

Capítulo 4

Rasgos del docente en línea

A lo largo de los capítulos anteriores se generó un acercamiento a la comprensión de nuevas formas de socialidad, de nuevos valores que emergen en las condiciones actuales, en una realidad mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este apartado se pretende presentar la vinculación de estas reflexiones con la información generada en los ejercicios investigativos de diagnóstico y evaluación docente a través de tres perspectivas. La primera es una mirada sobre **la función docente** que se manifiesta en el discurso de los propios profesores sobre su labor y la de los estudiantes. La segunda perspectiva parte de **las necesidades del docente** vistas desde el análisis de expertos y desde la apreciación de los estudiantes con la evaluación del desempeño docente. Finalmente, la tercera muestra la **práctica docente** que surge también del discurso de los asesores sobre sus formas de mediar el aprendizaje.

FUNCIÓN DOCENTE

De los 454 asesores activos en el SUV durante el ciclo de febrero a julio de 2009, el 92.51% respondió el cuestionario de necesidades de forma-

ción docente. De los 420 asesores que participaron el 60.71% son de género femenino y el 39.29% masculino.

La edad de los asesores participantes osciló entre los 20 y más de 56 años, siendo la más frecuente entre los 26 y 30 años con el 24.05%, seguido de los de 31 a 35 años con un porcentaje de 18.81%, en tercer lugar se encuentran los de 36 a 40 años con el 15.71%, en cuarto lugar los de 41 a 45 años y de 46 a 50 años, ambos con un porcentaje de 11.19%. El rango de edad con menos asesores va de los 20 a los 25 años con el 3.57%, el de más de 56 años con el 5.71% y el de 51 a 55 años con el 5.95%.

En el nivel de estudios de los asesores lo predominante es el grado de maestría con el 53.57%, seguido de licenciatura con el 37.38%, en tercer lugar está el doctorado con el 5.90%, en cuarto lugar ingeniería con el 2.85% y por último el posdoctorado con el 0.23%.

Otro aspecto es la antigüedad de los asesores en el SUV, en donde el 35.24% mencionó tener de 1 a 2 semestres, el 20.48% de 3 a 4 semestres, el 17.86% de 5 a 6 semestres, el 14.04% con más de 9 semestres y el 12.38% de 7 a 8 semestres.

Es decir, la población que respondió el cuestionario que corresponde a este apartado y al de prácticas fue en su mayoría de género femenino, entre 26 y 40 años, con grado de maestría y no tiene más de dos años como asesor en ambientes virtuales en el SUV.

De los aspectos más generales que caracterizan a la función docente se encuentra aquello por lo que los profesores se sintieron atraídos por la educación virtual. En esta pregunta se encontró que el 57.62% de los asesores decidió participar como asesor en línea por la modalidad, y tomaron en cuenta aspectos como sus alcances, la experiencia que se puede adquirir como docentes, el compartir experiencias, la motivación de participar en ambientes virtuales y el conocer la modalidad e ingresar a trabajar al SUV. El 6.90% manifestó que fue por superación. La propuesta educativa apoyada en TIC resulta atrayente para más de la mitad de los docentes por ser una nueva fórmula educativa percibida como un medio que se debe conocer, en el que hay que participar y que tiene grandes alcances como la cobertura, la calidad de la formación y la riqueza en las experiencias que genera para los docentes.

Del otro lado, con una perspectiva inclinada al dominio del conocimiento disciplinar, el 13.81% manifestó que participa por el programa educativo, por compartir experiencias dentro del programa, por superación y porque se aportó al diseño instruccional. Para el 12.62% el énfasis estuvo en la experiencia en el dominio de la materia, por compartir prácticas y superarse. El 4.05% remarcó el compromiso al contribuir en la formación de profesionistas. Mientras que el 0.24% fue más circunstancial, por encontrarse en una estancia académica (el resto no respondió la pregunta).

En resumen, con estas posiciones se observaron dos polos, uno, el mayoritario, tendiente a reconocer el poder de la modalidad y los beneficios que trae a su vida personal y profesional; el otro, el que tiene como centro de gravitación el conocimiento –del programa educativo o de la materia– y se posiciona como profesionista docente comprometido.

Sobre este tópico, Zapata hace un estudio muy interesante en la Universidad de Murcia sobre la ética del trabajo de los docentes en ambientes virtuales para tratar de encontrar si la ética del *hacker* era visible en este grupo sobre otros, en donde “la forma de hacer ética, destaca en contraposición al sentido del deber, la pasión por crear” (Zapata, 2007:6). Lo que encontró al final de su estudio fue que “los profesores que trabajan en entornos virtuales consideran más interesante trabajar en estos que en los entornos convencionales, independientemente de cuál sea la fundamentación que hagan del trabajo: como un deber (ética protestante) o como un entretenimiento o pasión (ética del *hacker*)” (Zapata, 2007:26). Más allá de la ética, más allá de la función docente se impone este interés en la modalidad, por lo que pueden descubrir en los ambientes virtuales.

Si se toma su apreciación de la modalidad en relación a sus posibilidades educativas, el 88.33% de los docentes consideran que la educación en línea sí favorece el aprendizaje por las características de la modalidad y la propuesta curricular, en este punto se relacionaron por un lado la formación por competencias en el área de estudio, y por otro la flexibilidad, la personalización de la propuesta (al respetar tiempos y edades), el hecho de que va con la época, porque

llena una necesidad de formación, porque incrementa la cobertura y brinda oportunidades de formación. Para el 3.33% sí favorece el aprendizaje cuando es bien aplicado, cuando se propician las condiciones o cuando las condiciones culturales lo permiten. El resto no precisó por qué, aunque afirmó que lo favorece. Sólo el 1.90% mencionó que no influye la modalidad en el aprendizaje (el porcentaje restante no contestó).

Así, visto desde el discurso de los docentes, son asumidas las características de los ambientes virtuales propuestas por la UNESCO, sobre todo en cuanto a la flexibilización, a trabajar en entornos digitales como un imperativo para la organización social actual y para competir a escala mundial, y en cuanto a sus posibilidades de incrementar la cobertura y la democratización de la educación. Sin embargo, los docentes no reconocen la mejoría en la calidad educativa, el aumento en el rendimiento de los alumnos, el incremento de la eficiencia ni el soporte de estos ambientes para consolidar la sociedad del conocimiento planteadas por la UNESCO.

Relacionado con este último punto, resulta por demás interesante observar que las características propuestas por Lorenzo García para la educación virtual sobre la interactividad y el aprendizaje colaborativo no aparecen en el discurso de los asesores como aspectos que propician el aprendizaje. Y aunque no podemos generalizar, ya que la pregunta no se dirigía a este tópico, por los atributos que confieren a la modalidad, la flexibilidad y la personalización de la formación, y el hecho de que no mencionen aspectos sobre la interacción colectiva, podemos suponer que la concepción del aprendizaje tiende más a su dimensión psicológica, individual o cognitiva.

Para reforzar un poco esta apreciación se observó que al preguntar a los docentes sobre la función del estudiante en línea, el 86.19% consideró que su función es ser responsable de su proceso de aprendizaje, que lo traducen en ser: autogestivo, autodidacta, autosuficiente, disciplinado, objetivo, organizado, motivado y colaborativo. El 3.33% manifestó que su función es cumplir con lo establecido en el curso, lo cual implica dar seguimiento al programa, lograr los objetivos, utili-

zar los recursos de la institución, recibir la información y comunicarse constantemente con su asesor. El 2.62% dijo que el estudiante debe estar actualizado en el ámbito tecnológico. El 1.62% refirió el demostrar que ha desarrollado las competencias (el resto no respondió).

Es evidente cómo la autonomía, criticada por Mattelart en su libro “Historia de la sociedad de la información”, aparece aquí como principal trasfondo para los docentes, sea como responsabilidad, deber o demostración. Según este autor:

el proyecto de autoservicio reposa sobre un postulado que dista mucho de haber sido demostrado: el de la capacidad del usuario para constituirse desde el comienzo del proceso pedagógico en sujeto autónomo, mientras que su estatus le coloca más probablemente en la situación de tener que hacer el aprendizaje de una autonomía que sólo se adquiere definitivamente al final (Mattelart, 2007:145).

La cuestión de la autonomía tendría que ser un eje de investigación para los que proponen educación en línea, sin embargo, lo que se identificó fue que para los docentes la carencia de autonomía de los estudiantes no es un aspecto que dificulte su labor, para ellos los principales ámbitos que entorpecen su trabajo son los se enlistan en la figura 1:

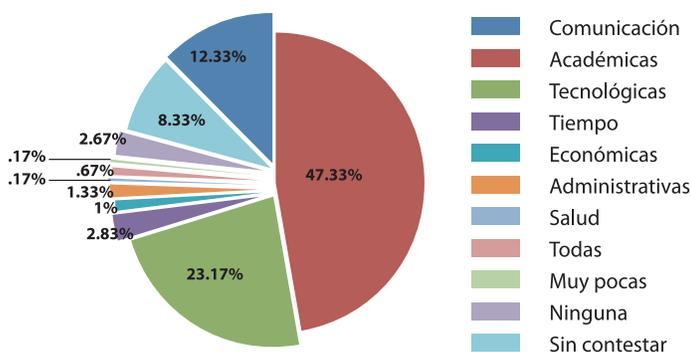


Figura 1. Dificultades que se han presentado en la asesoría en línea.

Las dificultades académicas se reagruparon a su vez en cinco grandes aspectos:

- c) el trabajo en academia (46.81%), por la falta de participación o trabajo y la apatía de los compañeros;
- d) el diseño de cursos (31.56%), por la dificultad para comprender indicadores, para conseguir recursos audiovisuales que se requieren para las actividades del curso, el exceso de foros, limitaciones como asesor adjunto para la modificación del curso y habilitación del cronograma y la falta de libertad para planear actividades con el grupo;
- e) la participación del estudiante (12.06%), por carencias en la comprensión de lectura, la pobreza de sus trabajos, el plagio, la falta de adquisición de competencias sobre los proyectos, de habilidades tecnológicas, de madurez, irresponsabilidad y desertión;
- f) el diseño y aplicación de estrategias en el proceso de aprendizaje (7.09%), para lograr la motivación, el trabajo colaborativo y la valoración de actitudes y valores dentro de la evaluación por competencias;
- g) la capacitación (2.48%), por falta de formación para el uso inicial de multimedia, el manejo de bibliotecas virtuales y la formación por competencias.

Respecto a las dificultades tecnológicas los profesores mencionaron las fallas y carencias de la plataforma, la saturación del servidor, la conexión a internet y la falta de apoyo para la actualización del equipo. De las dificultades de comunicación el énfasis estuvo puesto en la relación estudiante-asesor, con la coordinación, entre asesores de la misma materia; la falta de información oportuna y cercana sobre el trabajo académico y los procedimientos del SUV, y la falta de espacios para proponer sugerencias.

En menor medida las dificultades son de tiempo, ya que no se tiene una buena administración del mismo y el que está considerado para la atención de estudiantes no es suficiente; administrativas, porque las

horas contratadas no corresponden con el tiempo invertido en el grupo, porque hace falta vincular los procesos virtuales de los asesores con los procesos administrativos, porque se asignan muchos estudiantes por grupo y por la inestabilidad laboral. De las económicas consideraron el bajo salario y la falta de apoyo económico para la actualización del equipo de cómputo. El 3.68% restante manifestó tener todas, muy pocas o ninguna dificultad, sin especificar más.

De algún modo, de esta modalidad que aprecian por sus posibilidades educativas reconocen tres grandes ámbitos problemáticos: el valoral-actitudinal (de sus compañeros y de los estudiantes), el de la gestión tecnológica y el comunicativo.

En este contexto ¿Qué le corresponde hacer y ser al docente en ambientes virtuales? ¿Cuál es su función en esta modalidad?

La palabra función solemos usarla como capacidad del ser humano o tarea a realizar, y en las respuestas de los profesores vemos reflejadas estas dos formas. Los docentes señalaron que su función es la de guía (49.04%), líder, orientador y acompañante que motiva y apoya a los estudiantes.

Muy cercana a esta visión aunque con manifestaciones más claras dirigidas al aprendizaje está la de facilitador (30%), el cual es comprometido, empático y responsable de propiciar las condiciones para el desarrollo de las competencias y el logro de aprendizajes significativos, como tutor (1.70%) en el proceso de enseñanza–aprendizaje, o como mediador (5%) entre el conocimiento, la plataforma y el estudiante.

Mientras que las tareas concretas que conciben son la evaluación y la retroalimentación (4.76%), con menos frecuencia encontramos a los que se ven como expertos en la materia (1.20%) o como trasmisores (1.19%) de conocimientos que dirigen el proceso de aprendizaje y facilitan el entendimiento de las instrucciones (el resto no contestó la pregunta).

Lo que significa esta variedad de funciones que pudieran parecer tan próximas es que por un lado existe la idea del profesor poseedor no sólo del conocimiento sino de la sabiduría –que es el que puede guiar, orientar o acompañar a un pupilo y no únicamente enseñar–, no es el clásico catedrático que muestra a otros el Conocimiento –con

“C” mayúscula–, sino que se considera una autoridad intelectual con la capacidad de guiar a otros.

A manera de metáfora, es posible considerar dos figuras, una la del gurú o shifu oriental, poseedor de un nivel de conciencia que le permite conducir a otros al reencuentro consigo mismos, con su interior, que logra concebir al estudiante en su integralidad –sentimientos, intelecto, físico, historia– y dirige sus esfuerzos educativos al reconocimiento y superación de las necesidades del alumno; la otra, un intelectual occidental poseedor del conocimiento, que busca iluminar a otros en su área, preocupado por el desarrollo intelectual de estudiante y regularmente poco interesado en sus necesidades.

Aunque generales o a lo mejor caricaturescas, estas figuras sirven de apoyo para reconocer valores históricamente anclados a oriente y occidente, y en los que es posible detectar las tendencias de las apuestas formativas. Si consideramos lo dicho por los docentes, lo que se percibe es que los asesores en ambientes virtuales reflejan su función más cercana a la primera figura.

Es decir, existe un viraje de un docente lejano a las necesidades de los estudiantes a un profesor con una gran cercanía afectiva y cognitiva a los alumnos, manifiesta en su puesta en relación permanente con ellos (motiva, acompaña o es empático), el otro y sus circunstancias están presentes como determinantes de mi “función” como docente en línea. Del mismo modo que el guía, el asesor en línea tiene una fuerte dosis de responsabilidad con los logros del aprendiz, sea desarrollo de competencias o de aprendizajes.

Si se toma como referente el ordenamiento brindado por Perdomo se infiere que aunque lo llaman facilitador, la mayoría de las características que se manifiestan toman la forma de un tutor, porque el énfasis está puesto en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes (orientador, acompañante, motivador) o en aspectos éticos (responsable, comprometido) que recubren a la figura del líder o el guía. Así pues, la figura del tutor, venida principalmente de la educación a distancia, toma gran fuerza en la educación virtual para los mismos docentes que se ven como acompañantes de otros.

Por otro lado, y en mucha menor medida, se logra ver una concepción técnica de su labor, como mediador que realiza tareas de evaluación y retroalimentación, y que aparecen vaciadas de relación con el otro ya que ésta última se da con aquello que produce el estudiante, no con el mismo estudiante.

Para complementar esta perspectiva de la función docente se categorizó aquello en que los asesores se creen competentes en el ámbito laboral como asesores en línea (figura 2). Este punto fue interesante porque devela aquello que los asesores creen que deberían saber o aquello que les ha implicado más esfuerzo.

De esta forma, las competencias que plantean se difractan en cuatro grandes áreas: la pedagógico-didáctica (33.57%), la comunicativa (22.86%), la ético-personal (17.14%) y la tecnológica (10.95%).

Dentro del área pedagógico-didáctica se contemplaron habilidades para la mediación del trabajo colaborativo, la evaluación por competencias, la motivación y el acompañamiento, el diagnóstico de necesidades de estudiantes, el análisis y la observación, la gestión de información, el diseño de materiales y cursos, la gestión de proyectos y la investigación.

En el área ético-personal se plantean aspectos como manejo de estrés, organización, disciplina, autogestión, liderazgo, paciencia, trabajo en valores, tolerancia y honestidad.

En la comunicativa y de la tecnológica no se explicita mucho, sólo se expresa directamente como la habilidad para comunicarse por escrito de manera eficiente y eficaz, y competencias para el manejo de herramientas y plataformas.

Las habilidades tecnológicas fueron consideradas medianamente importantes porque las que tienen más peso, y no necesariamente tienen un reconocimiento en los discursos oficiales sobre las competencias docentes, son por un lado las comunicativas –ya que la formación es primordialmente en escrito, con poca o nula interacción visual o auditiva entre asesores y estudiantes– y las que se relacionan con la auto-disciplina y lo valoral.

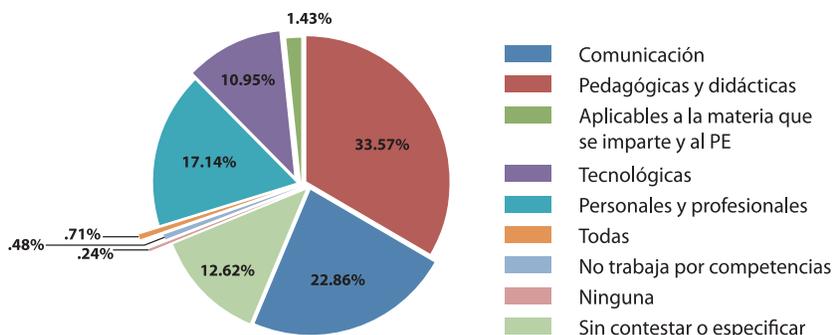


Figura 2. Competencias que ha desarrollado como asesor en línea.

Y muy relacionado con esto, al demandarles cuáles eran las competencias que creían necesario desarrollar, las categorías correspondían con las anteriores. El 38.57% de los asesores consideró que necesita desarrollar competencias pedagógicas y didácticas para la formación por competencias, la gestión de información, el diagnóstico de necesidades de estudiantes, la generación de trabajo colaborativo, la gestión de proyectos, la investigación, la motivación y el acompañamiento, el diseño de cursos y la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales.

El 15% mencionó competencias en el ámbito personal y profesional como el manejo de estrés, tolerancia, organización, paciencia, autogestión, administración del tiempo, manejo de otro idioma y estudio de un posgrado. El 13.81% hizo referencia a las competencias tecnológicas en el manejo de herramientas de la plataforma y desarrollo de videoconferencias. El 7.62% consideró que necesita desarrollar competencias de comunicación entre ellas de lectura y redacción. El resto no precisó.

Aunque los docentes consideran que las áreas en que más han desarrollado competencias son la pedagógica, la comunicativa y la personal, exponen que sus necesidades están en las mismas áreas, sobre todo pedagógica y personal; en tanto la comunicativa disminuye y la tecnológica se incrementa.

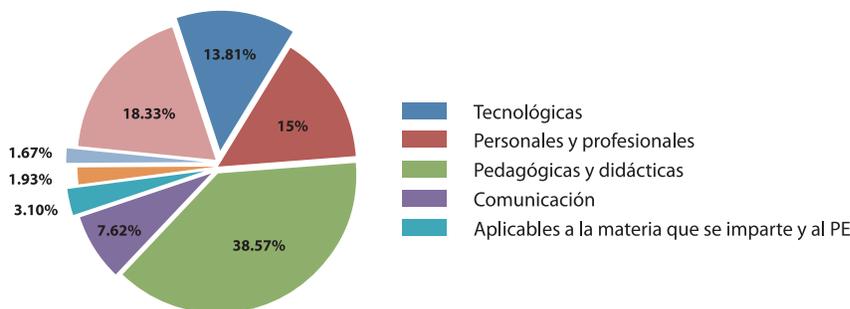


Figura 3. Competencias que necesita desarrollar.

Al sintetizar los rasgos que los mismos asesores le confieren al docente en línea a partir del análisis de su función, resultó que tienen un polo de atracción en la modalidad virtual. Se perciben autodidactas, auto-disciplinados, con valores como la tolerancia, la paciencia y la honestidad, y con habilidades comunicativas. Asimismo, se conciben en su mayoría como guía o tutor fuertemente relacionado a las necesidades de los estudiantes y con competencias pedagógicas y didácticas.

NECESIDADES DEL DOCENTE

En este apartado pretendimos mostrar, desde la perspectiva de los expertos y de los estudiantes, cuáles son las necesidades de formación de los docentes con miras a entresacar los rasgos de la figura del asesor en línea. Se consideró el hecho de que se corre el riesgo de no ver aquello que sí posee el asesor pero como el interés no era la exhaustividad sino la configuración de un ideario, resulta más pertinente lograr verlo desde la acción y el discurso de la carencia, que es donde se está depositando todo el esfuerzo institucional y donde se puede develar aquello que se cree y que no necesariamente está dicho. Esto se hizo a través de dos insumos: 1) el diagnóstico de habilidades docentes y 2) la evaluación docente.

La Coordinación de Docencia es la instancia donde el SUV concentra principalmente sus esfuerzos para lograr el mejoramiento docente, ya que está dedicada a la atención, seguimiento, formación y evaluación de los profesores. En el estatuto del SUV aparece que esta instancia tiene como funciones formular programas de capacitación, construir bases de datos, integrar informes de desempeño docente y proponer estrategias para el desarrollo docente. En este sentido, su misión es reconocer aquello que debe hacer un docente y traducirlo en procedimientos para su valoración y formación.

Existe pues una preocupación por el docente, que ya es histórica en la educación en general, y se reconoce su incidencia en el logro de los objetivos de la institución. Pero igualmente, se asume que existen aspectos que el docente no maneja y que normalmente son de corte pedagógico, aunque en un ambiente virtual se le suma obligadamente lo tecnológico.

Es así que para el SUV era importante formar en la comprensión y aplicación del modelo por competencias y proyectos y en el manejo de la plataforma educativa AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), por lo que se diseñó un diplomado en formación por competencias para docentes con este propósito.

En el periodo del año 2006 a mayo de 2010 se ofertaron 209 cursos, 136 fueron parte del diplomado mencionado y 73 de formación permanente. En estos últimos podemos observar diversas líneas, en los años 2006 y 2007 la intencionalidad de la formación docente se centraba en aspectos básicos de manejo de tecnología (manejo de la plataforma AVA con tres tipos de cursos), en fundamentos teóricos de la asesoría (enfocados en corrientes psicológicas, en temáticas como la motivación y la evaluación del aprendizaje, con seis tipos de cursos) y en aspectos de comunicación, principalmente concernientes a la redacción de textos académicos (con seis tipos de cursos)⁸.

⁸ Cabe señalar que este análisis de los cursos de los años 2006 al 2008 se hizo principalmente en función a sus nombres, ya que no se contó con los diseños instruccionales.

En el año 2008 el énfasis estuvo puesto en el Diplomado en Formación por Competencias, con la intención de que todos los asesores se formaran en el modelo educativo. Esto se ve reflejado en que sólo aparecen tres cursos de formación permanente, dos centrados en estrategias y evaluación del aprendizaje y uno más de estadísticas con SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

En cuanto a los años 2009 y 2010, además de ser rediseñados los módulos del Diplomado, se incrementó el número de cursos centrados en el diseño educativo (con el uso de casos y problemas para el diseño instruccional, con dos tipos de cursos) y la línea enfocada en la mediación docente se especializó más en temáticas como: estrategias cooperativas en línea, la mediación para la formación por proyectos y la evaluación por competencias. En cuanto al ámbito de la comunicación igualmente se especializó en cursos de apoyo en torno a la comunicación afectiva, al análisis argumentativo y al análisis interpretativo desde la semiótica. Respecto a la línea tecnológica, además de brindar el apoyo en manejo de la plataforma a los asesores de nuevo ingreso, los cursos ofertados tenían la intención de incorporar el uso de herramientas tecnológicas a la práctica docente (ver anexo 5).

En estos últimos años, que son los que señalamos con mayor conocimiento, se identifican dos supuestos: 1) realizar diseño educativo e integrar desarrollo tecnológico permite al asesor problematizar y reconstruir sus prácticas de mediación docente y 2) se requiere un nivel de especialización importante en el área comunicativa para ser asesor en línea.

Se puede apreciar cómo se deslizan las necesidades docentes, desde la perspectiva de la formación institucional, de un énfasis en el uso de la tecnología y en el dominio de temas de psicología educativa a una formación centrada en la comunicación educativa y en la integración tecnológica desde el diseño educativo. Esto en cuanto al área de la coordinación de docencia.

Otra instancia que trabaja directamente con los asesores son las coordinaciones de programas educativos, por lo que dentro del proceso de diagnóstico de las necesidades de formación docente se entrevistó a los cinco coordinadores y a la jefa del IGCAAV. La mayoría de los coordinadores (4) mencionó que una de las necesidades principales es que los asesores realizan retroalimentaciones impertinentes. Para tres de ellos el problema está en que los asesores atienden a las instrucciones de los cursos y no al desarrollo de las competencias (los porcentajes de asesores en esta situación fueron: 30%, 65%, 90%), dos más mencionaron la falta de apropiación del modelo por competencias y proyectos (40%) o comentarios superficiales (30%), otro más señaló un tipo de comunicación fría (25%).

Además afirmaron que les falta: tener estrategias para generar comunidades de aprendizaje (1), formación metodológica para trabajar por proyectos (1), conciencia comunicativa (1), visión de gestión de información (1), comprensión del perfil de carrera (1) y manejo de la plataforma (1).

También manifestaron que los asesores cuentan con un perfil de universitarios sin práctica profesional (1) y que existe poca participación en academias (2).

Es decir, con base en esta limitada información se infiere que para este grupo el asesor debe dominar teórica y técnicamente el modelo educativo, sea el desarrollo de competencias, la gestión de proyectos o la generación de comunidades de aprendizaje, debe seguir el fin educativo y no el medio (las instrucciones, lo superficial), y debe ser cálido. Dentro de la Universidad de Guadalajara estos requerimientos de apropiación del modelo educativo se reflejan también en la formación docente en educación presencial aunque sería interesante contrastar si esta preocupación es igual de intensa, es decir, si va tan fuertemente ligada a los logros de aprendizajes como se observa en educación virtual, concretamente en el SUV.

Diagnóstico de habilidades del docente

En el ejercicio de diagnóstico de habilidades básicas de los asesores de nuevo ingreso, que apoya el proceso de selección de los mismos, se intentó valorar habilidades tecnológicas y el modo de retroalimentación y evaluación. En el primer periodo se valoraron 37 asesores, 12 en el segundo y 36 en el tercero; 12 personas entre los tres periodos no pudieron ser valoradas ya que no se posicionaron como asesores al hacer los ejercicios.

A través de un comparativo entre los tres periodos en el rubro de evaluación se identificó que el aspecto que más valoraron fue la forma (sintaxis, redacción, presentación y estructura del trabajo) seguido del contenido (centrado en el objeto de estudio)(figura 4).

Pero la evaluación del proceso de aprendizaje, visto a través de los rasgos de la evaluación por competencias, se dejó de lado por la mayoría de los asesores. La visión y el manejo de la información del estudiante respecto al objeto de estudio es revisada por menos de la mitad de los asesores, en tanto el aspecto que menos toman en cuenta son las habilidades. El punto de interés fue que el hacer referencia a la instrucción pareciera ser una práctica de docentes adoptada después de trabajar en ambientes virtuales, ya que al menos en este grupo se observó que este punto aparece muy por debajo de la media. También se puede analizar con la observación del grupo de licenciatura.

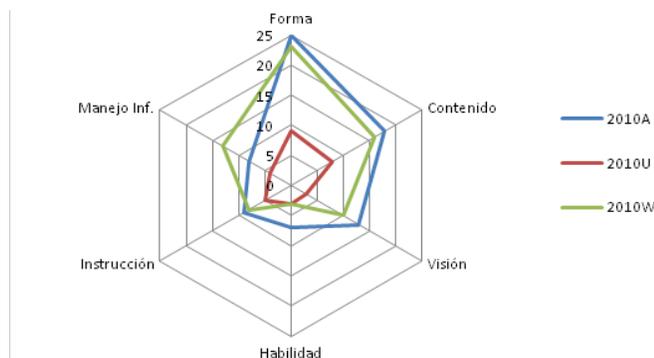


Figura 4. Evaluación.

Respecto al modo de retroalimentación de los nuevos asesores, la valoración se dividió en cuatro apartados: 1) detección de necesidades de los estudiantes, 2) intencionalidad educativa, 3) conducción de la cooperación y 4) estilo comunicativo. En el primero se registró un mayor énfasis en la detección de debilidades de los estudiantes, seguido de aspectos a mejorar (aunque esto responde en su mayoría a la forma y no a las habilidades).

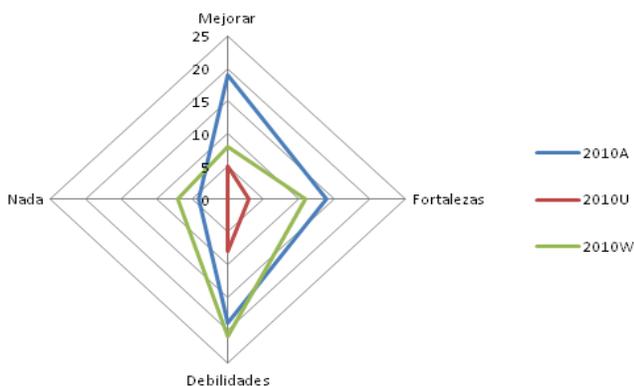


Figura 5. Detección de necesidades.

En cuanto a la intencionalidad educativa, la que aparece más frecuentemente en los tres periodos es la que busca clarificar, es decir, los asesores se ciñen a la instrucción dada e intentan aclarar los puntos que podrían mejorar, seguido de esto podemos ver a los que pretenden orientar con acciones o explicaciones, sin embargo, a diferencia de la intencionalidad anterior, proporcionan recursos adicionales del contexto, de la teoría o de la práctica. En un tercer nivel tenemos a los que buscan motivar, en la que los asesores incluyen frases o comentarios que muestran una valoración positiva del estudiante y de sus posibilidades.

Un punto relevante en este apartado es que un alto número de asesores (11 del primer periodo y 6 del segundo) muestran una intencionalidad intrascendente, lo que significa que sus comentarios se centran en aspectos superficiales que no tocan la relación entre el aprendizaje de los estudiantes y el objeto de estudio tratado. Aunado a esto, se percibió que la intencionalidad reflexiva es casi nula en los tres periodos, ya que la tendencia de los asesores es dar la respuesta o el camino a seguir, pocos involucran al estudiante como sujeto que aprende y conoce a través de cuestionamientos.

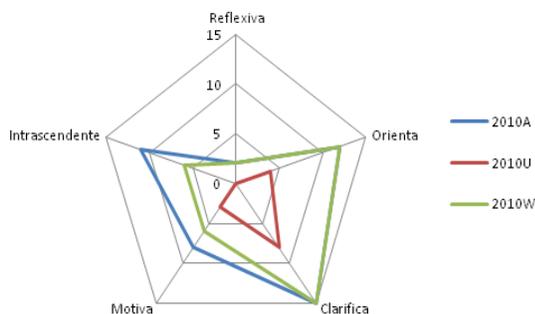


Figura 6. Intencionalidad educativa.

En la conducción de la cooperación, en un grupo, lo que se observó es que la mayoría de los asesores se centran en fomentar la participación, invitan a los estudiantes a complementar y criticar el trabajo en grupo, seguido de esto se encuentra la motivación. Muy pocos asesores aportan, cuestionan o generan síntesis, es decir, lo que se evidencia es que su interés o preocupación está puesta en la participación y no en el objeto de estudio tratado por el grupo.

Finalmente, el apartado con mejores resultados fue el estilo comunicativo, en el que los asesores se muestran claros, respetuosos y con una comunicación personal hacia los estudiantes.

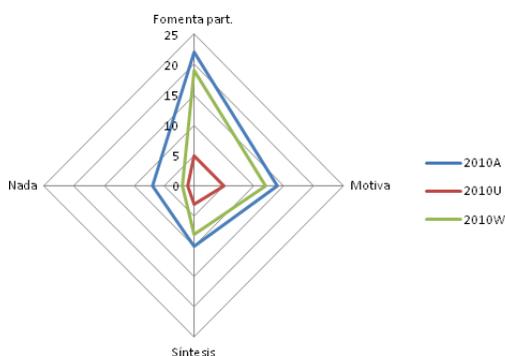


Figura 7. Conducción de la cooperación.

Este mismo ejercicio fue aplicado a un grupo de profesores de la Licenciatura en Administración de las Organizaciones (LAO), que fueron seleccionados por el propio coordinador del programa. En este caso se omitió la revisión de la conducción de la cooperación y se centró la atención en la evaluación y retroalimentación, para ello, la coordinación del programa proporcionó las instrucciones del producto integrador final del periodo 2009 B (de las materias que atendían los profesores seleccionados) y una o dos retroalimentaciones tomadas al azar.

En total fueron 45 profesores, de los cuales el 57.77% no pudo ser valorado por no contener retroalimentaciones centradas en el estudiante y su relación con el objeto de estudio. El tipo de respuestas fueron las siguientes: sólo agradece y felicita (19 asesores), no comenta el producto (4), dice solamente que no cumple (1), sólo dice que cumple (1) y no se centra en el producto a revisar (1).

En cuanto al 42.22% restante se encontró que en la evaluación a lo que más atienden es al contenido y a la instrucción, en menor nivel se encuentra la atención en las habilidades, la forma y el manejo de información. El punto más bajo se encuentra en la visión, que implica que el asesor critica, comenta o aporta elementos para poner en perspectiva la visión del estudiante sobre el objeto de estudio.

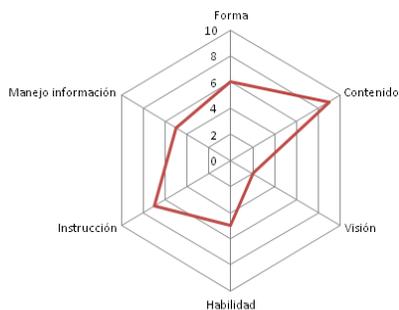


Figura 8. Evaluación.

Sobre la detección de necesidades de los estudiantes, los puntos más fuertes se encuentran en aspectos a mejorar y debilidades, y un punto preocupante es que seis asesores de los 19 valorados no lograron mostrar la detección de necesidades, en tanto sus retroalimentaciones se centraban en lo que faltó en los trabajos y no en el proceso de aprendizaje del estudiante. Y en el punto más bajo se encuentra las fortalezas, que permiten complementar la visión del asesor sobre las competencias del estudiante.

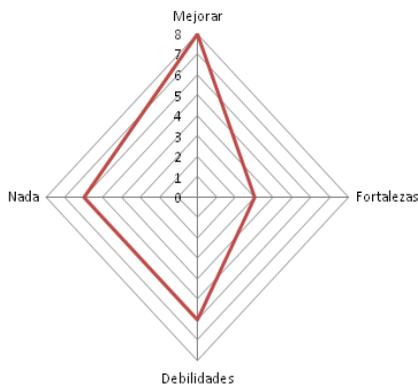


Figura 9. Detección de necesidades.

Y un poco al contrario de lo que ocurre con los nuevos asesores, los profesores valorados de LAO ponen el énfasis en la motivación y en menor nivel en la clarificación y en la orientación. La coincidencia se encuentra en el alto nivel de asesores que retroalimentan a nivel superficial, sin adentrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante, y en el bajo nivel de asesores que tiene una intencionalidad reflexiva.

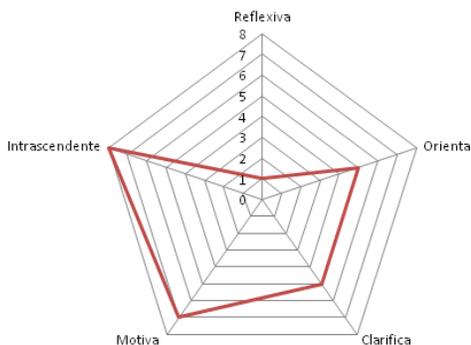


Figura 10. Intencionalidad educativa.

Por último, sobre el estilo comunicativo, no hubo ninguna diferencia con el grupo de asesores nuevos, ya que la mayoría de los asesores son claros, respetuosos y con una comunicación personal hacia los estudiantes.

Finalmente, si se retoma el espectro de acciones que se supone debe cubrir como mínimo el asesor en línea, se aprecia que invariablemente el docente debe ser un experto en análisis del discurso y en diagnóstico de aprendizajes: logra deducir la posición del estudiante ante el objeto de estudio (evalúa la visión, conduce la construcción grupal), detecta las habilidades que requiere el estudiante para aprender, y tiene una clara intencionalidad al comunicar.

Pondera permanentemente la valía y las carencias del estudiante por lo que lo concibe con necesidades intelectuales y

emocionales (motiva, muestra debilidades, fortalezas), pero reconoce su posición como sujeto que genera conocimiento. Tiene como parámetro el objeto de estudio y no necesariamente el conocimiento determinado en el diseño del curso por lo que supera una visión reproductivista del conocimiento y busca reconstruirlo con el estudiante.

Evaluación docente

Los resultados desarrollados aquí corresponden únicamente a los dos semestres del año 2009 y el primero de 2010, por ser el periodo en que el instrumento para la evaluación del desempeño docente fue rediseñado con las cuatro tareas docentes: retroalimentación, evaluación, seguimiento y generación de trabajo colaborativo.

El instrumento fue aplicado al 100% de los cursos y secciones de los programas educativos. En el primer periodo hubo un 67.45% de participación, 70.79% en el segundo y 73.71% en el último.

Por medio de una comparación entre los resultados de cada tarea y de la autoevaluación de los estudiantes por periodo, se identificó que lo que consideran con mayor calificación es la autoevaluación, es decir, los estudiantes creen que la calidad de su participación, del logro de aprendizajes y del desarrollo de competencias es superior al trabajo realizado por los asesores – tomando en cuenta la percepción que tienen de estos.

Al tomar como punto central las tareas del asesor, los estudiantes consideran que en los tres periodos la tarea que mejor realizan los asesores es la evaluación, seguida por la retroalimentación. En tercer lugar estaría la generación de trabajo colaborativo y la tarea con más baja calificación es el seguimiento. Sin embargo, no hay que perder de vista que el promedio general de los asesores por tarea se encuentra en un rango muy alto, con el promedio más bajo del 2.28 (en la tarea de seguimiento en el primer periodo) de 3.00 posibles, es decir, los promedios obtenidos en general por tarea superan el 76 sobre 100.

Por otra parte, cabe señalar que justo las tareas con peores resultados (seguimiento y generación de trabajo colaborativo) son las que muestran mayor incremento de un periodo a otro. Correspondiente con ello, aparece la percepción general sobre el desempeño docente que subió del primer al último periodo.

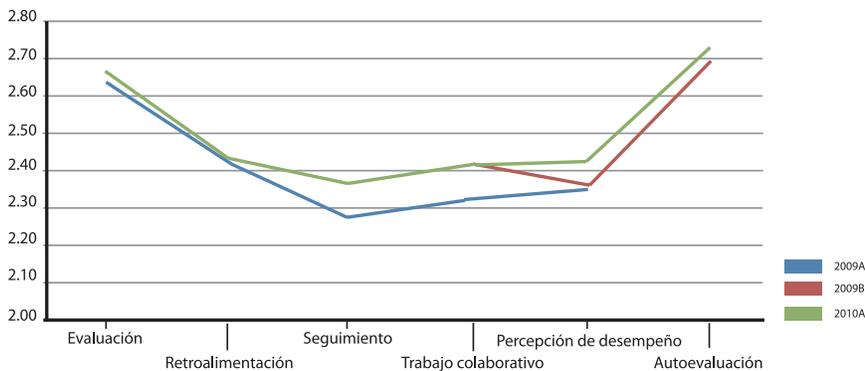


Figura 11. Comparación de tareas por periodo.

Si se toma ahora al análisis por tarea de todos los programas educativos del SUV se puede ver que la evaluación ha mantenido un incremento sostenido en todos sus criterios, en donde la imparcialidad y la integralidad son los más altos; esto señala que los estudiantes consideran en general que los asesores evalúan objetivamente y de acuerdo a los atributos de las competencias; sin embargo, no se apegan tanto a los criterios de evaluación de forma y contenido planeados en el diseño instruccional. Lo que más penalizan los estudiantes en esta tarea es la eficiencia o la rapidez en la publicación de calificaciones (figura 12).

De la retroalimentación, el criterio de claridad es el que tiene mejores resultados por lo que los estudiantes consideraron que sus asesores son respetuosos, claros en sus diálogos, que son retroalimentados de forma personalizada y que sus asesores están disponibles para

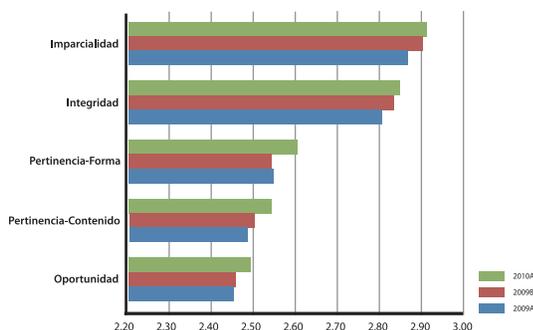
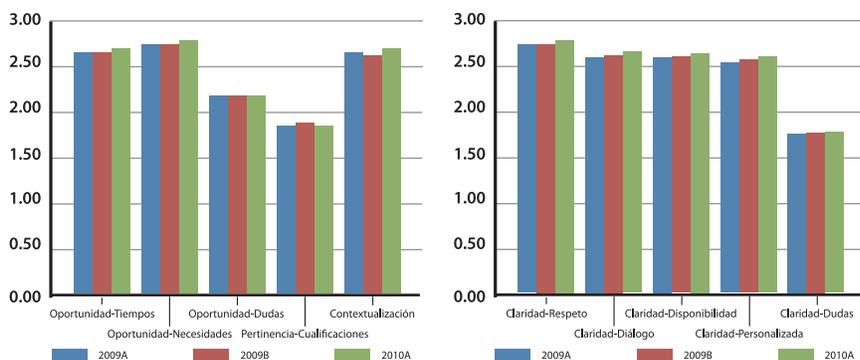


Figura 12. Evaluación por tarea de todos los programas educativos.

atenderlos. Igualmente, en el criterio de oportunidad consideraron que los profesores responden a tiempo en función de sus necesidades, de acuerdo al cronograma y su comunicación es periódica; pero los aspectos que los estudiantes señalaron que deberían mejorar son primeramente la pertinencia de las retroalimentaciones, es decir, que se incluyan cualificaciones de los productos entregados por ellos, que ayuden en el desarrollo de competencias y que se respondan las dudas claramente y con oportunidad. El punto preocupante es que no es evidente la mejoría en estos aspectos en los tres periodos analizados.



Figuras 13 y 14. Retroalimentación.

En la tarea de seguimiento, aunque es menor, el incremento se da en todos los criterios (a excepción de un aspecto de la integralidad que tiene un pequeño descenso de 2009 B a 2010 A), pero el que cuenta con mayor calificación es la pertinencia, en tanto los estudiantes consideran que los asesores logran identificar sus problemas, brindando recursos de apoyo para subsanarlos. Ligeramente más bajo aparece la oportunidad, en la que los estudiantes creen que los asesores les dan apoyo a tiempo de acuerdo a sus necesidades. El siguiente criterio fue la integralidad, en el tópic que refiere que los asesores logran destacar las cualidades particulares de los estudiantes, a través de la búsqueda de razones para sus dificultades.

Y consecuente con la penalización que hacen los estudiantes en la tarea de retroalimentación en cuanto a la pertinencia de las retroalimentaciones, el criterio más bajo en el seguimiento es la atención de los diferentes atributos de la competencia al hacer recomendaciones para la realización de tareas.

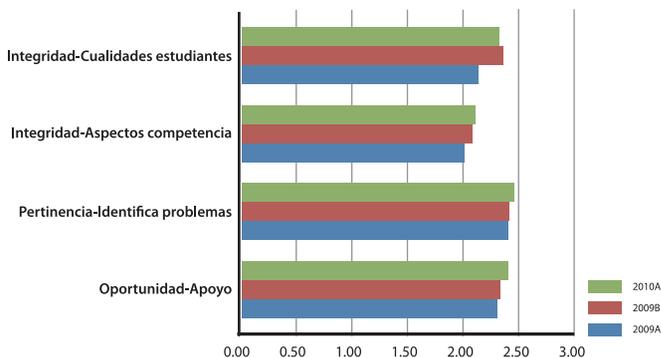


Figura 15. Seguimiento.

Sobre la generación de trabajo colaborativo, los estudiantes mantuvieron en general los criterios en el mismo nivel los tres periodos, a excepción de la pertinencia, en la que consideraron que los asesores han mejorado en cuanto a generar actividades extras que los apoyen en su proceso de aprendizaje.

Concretamente, la pertinencia en las estrategias didácticas en la generación de trabajo colaborativo fue el criterio que más valoraron los estudiantes, así como la oportunidad en la apertura de foros. Los aspectos más penalizados fueron la promoción y seguimiento del trabajo colaborativo y la facilitación de la interacción e intercambio de ideas. Es decir, aunque reconocieron que se cuentan con buenas estrategias para generar trabajo colaborativo, consideraron que las habilidades de los asesores para mediar estas actividades podrían mejorar.

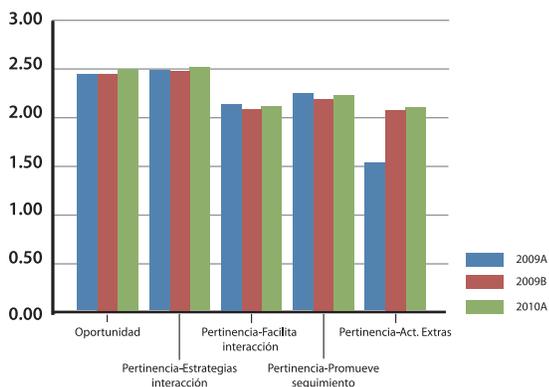


Figura 16. Trabajo colaborativo.

Finalmente, si se retoman en sí mismos todos los aspectos valorados en las cuatro tareas, se encontró que los criterios valorados más alto se encuentran en la evaluación, que refiere a la imparcialidad (2.91) y a la integralidad (2.84), y los más bajos están en la retroalimentación, en cuanto a la pertinencia de las cualificaciones de los productos entregados por estudiantes (1.79) y la claridad en la atención de dudas (1.79).

Como complemento de los resultados de la evaluación docente se solicitó a un experto en estadística que realizara los análisis pertinentes para determinar las relaciones entre los diferentes tópicos de la evaluación. La justificación que se recuperó del experto fue: dado que las variables responden a una cualidad, la estadística de atributos sería

la más adecuada, y para determinar el grado de asociación de las variables se utilizaron los coeficientes de asociación Pearson y el Coeficiente de correlación por rangos (Spearman).

Los análisis se solicitaron con la pretensión de encontrar la relación entre las tareas y criterios con el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias. Lo que se encontró fue que en general los estudiantes asocian mayoritariamente el aprendizaje significativo con el seguimiento que realiza el asesor y menos entre éste y la evaluación. Esto quiere decir que para los estudiantes el hecho de que los profesores detecten sus necesidades, fortalezas y dificultades personales y partan de ellas al acompañarlos y proponerles estrategias para mejorar, está asociado al logro de su aprendizaje.

Mientras que el evaluar a tiempo, de acuerdo a lo propuesto en el curso y tomando en cuenta todos los atributos de la competencia se relaciona en mucho menor medida con su aprendizaje. En un punto intermedio quedaron el trabajo colaborativo y la retroalimentación, aunque no es posible olvidar que las cuatro tareas están más cercanas al nivel de asociación con el aprendizaje significativo que a la discrepancia con éste.

Si se parte ahora de la relación del aprendizaje con los criterios de cada tarea se obtienen los resultados que se muestra en la tabla 1. Un punto relevante a tratar es que, a excepción de dos criterios (pertinencia en la retroalimentación y en la evaluación), todos se encuentran con un alto nivel de asociación al aprendizaje significativo.

La claridad en la retroalimentación parece ser –con bastante distancia de los demás– el criterio con mayor influencia para el logro del aprendizaje, si un asesor no responde claramente sus dudas, si no tiene disponibilidad para hacerlo y si no muestra cómo mejorar, los estudiantes consideran que no aprenden significativamente.

El siguiente aspecto sería la oportunidad en la retroalimentación y en la evaluación, que se traduce en brindar a tiempo comentarios a sus trabajos y dudas, y publicar a tiempo las calificaciones. El tercer punto sería la pertinencia en el seguimiento que implica el acompañar a los estudiantes en la realización de sus actividades, tales como orientar, clarificar, reflexionar y proporcionar recursos.

Tabla 1. Resultados de la relación del aprendizaje con los criterios de cada tarea.

Criterio		R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	Oportunidad	0.782	0.714
	Pertinencia	0.384	0.245
	Integridad	0.593	0.433
	Imparcialidad	0.505	0.304
Retroalimentación	Oportunidad	0.825	0.704
	Pertinencia	-0.016	-0.278
	Claridad	0.841	0.778
	Conrextualización	0.76	0.666
Seguimiento	Oportunidad	0.74	0.698
	Pertinencia	0.77	0.701
	Integridad	0.717	0.686
Trabajo colaborativo	Oportunidad	0.616	0.553
	Pertinencia	0.704	0.662

Y aunado a esto, para los estudiantes la inmediatez en la ayuda que brinda el profesor, comunicación constante y la ayuda para ver dificultades, fortalezas, actitudes, habilidades y visiones sobre los temas (oportunidad e integralidad en el seguimiento y contextualización de la retroalimentación) tienen relación con su aprendizaje.

Respecto a los criterios menos relacionados con su aprendizaje se encuentra en primer lugar la pertinencia en la retroalimentación, que incluso tiene una relación de discordancia con su aprendizaje. Y es interesante porque este criterio implica que el asesor acepta críticas y propicia la reflexión del estudiante sobre sus fortalezas y debilidades.

En segundo lugar, y ya con un nivel de asociación a la variable de aprendizaje, se tiene la imparcialidad y la pertinencia en la evaluación, que implican básicamente que el respetar lo indicado en el diseño instruccional no está tan relacionado con su aprendizaje.

Por otro lado, al relacionar las tareas del docente con el logro en el desarrollo de competencias se detectó que aunque éstas tienen una

relación de asociación, no es tan alta como con el aprendizaje significativo. Y a diferencia de la relación con este último, el desarrollo de competencias se vincula en primer lugar con la retroalimentación (Pearson 0.376 / Spearman 0.41) y en último con el trabajo colaborativo (Pearson 0.251 / Spearman 0.276). Respecto a los criterios se tuvieron los siguientes resultados.

Tabla 2. Relación de las tareas del docente con el logro del desarrollo de competencias.

Criterio		R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	Oportunidad	0.399	0.348
	Pertinencia	0.292	0.18
	Integridad	0.423	0.256
	Imparcialidad	0.422	0.173
Retroalimentación	Oportunidad	0.495	0.376
	Pertinencia	0.079	-0.144
	Claridad	0.515	0.415
	Conrecontextualización	0.436	0.34
Seguimiento	Oportunidad	0.031	0.288
	Pertinencia	0.427	0.345
	Integridad	0.386	0.343
Trabajo colaborativo	Oportunidad	0.304	0.226
	Pertinencia	0.324	0.257

Al igual que para el aprendizaje, la claridad en la retroalimentación aparece en primer lugar, seguida de la oportunidad en la misma tarea y la pertinencia en el seguimiento. El criterio que se sumaría a este grupo es la contextualización en la retroalimentación que no es más que tener una presencia permanente a través de comunicados que ayuden al proceso de aprendizaje.

No muy alejados de estos están la integridad e imparcialidad en la evaluación, aunque únicamente para el primer coeficiente, y la oportunidad en la misma tarea.

Respecto a los que guardan menos relación con la variable tenemos nuevamente la pertinencia en la retroalimentación y en la evaluación. Pareciera pues que ni la reflexión sobre sus fortalezas y áreas de mejora ni el valorar sus trabajos de acuerdo al diseño del curso es algo que les ayude a desarrollar competencias o a aprender significativamente.

Ahora, visto desde el ángulo de los asesores mejor evaluados, los criterios que coinciden entre ellos son los mismos que en los puntos anteriores: claridad, oportunidad, pertinencia y contextualización para los que guardan mayor asociación, y el que menos es la pertinencia en la retroalimentación (ver anexo 6 y tabla 3).

Tabla 3. Resultados de los asesores mejor evaluados.

Criterio		R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	Oportunidad	0.762	0.715
	Pertinencia	0.473	0.318
	Integridad	0.636	0.433
	Imparcialidad	0.581	0.307
Retroalimentación	Oportunidad	0.84	0.071
	Pertinencia	0.041	-0.286
	Claridad	0.872	0.793
	Conrextualización	0.773	0.685
Seguimiento	Oportunidad	0.072	0.72
	Pertinencia	0.791	0.754
	Integridad	0.744	0.746
Trabajo colaborativo	Oportunidad	0.64	0.574
	Pertinencia	0.725	0.716

A manera de síntesis se puede señalar que las tareas y criterios propuestos para el asesor tienen más relación con lo que los estudiantes asumen como aprendizaje significativo que con lo que creen sobre el logro del desarrollo de competencias. En este punto sería interesante investigar las concepciones de los estudiantes sobre uno y otro, pero lo que se aprecia a grandes rasgos es que la idea de aprendizaje signi-

ficativo se puede asociar más con el rol tradicional del estudiante y el docente, mientras el desarrollo de competencias posiciona a los estudiantes en el ámbito profesional, en el *saber hacer* que implica conocer, actuar, resolver y no sólo reconocer un discurso. En este sentido, cabría también cuestionarse sobre la intencionalidad de la institución al evaluar el desempeño docente y obviamente sobre el desempeño mismo que debe cubrir.

Finalmente, es posible sostener que en el ideario de los estudiantes lo que caracteriza a un buen profesor en línea es una persona clara, eficiente y que siempre está presente para atender al estudiante. Responde dudas claramente, comenta y evalúa rápidamente, y está pendiente de las necesidades del estudiante para acompañarlo y orientarlo. Y un tópico relevante, por todo el discurso que invade la educación virtual y el de los docentes sobre la autogestión, la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, es justo que para estos últimos el hecho de que el docente enfoque su atención en que el alumno reflexione sobre sus capacidades o posibilidades, no tiene relación con su aprendizaje significativo ni con el desarrollo de sus competencias.

Evidentemente esto no implica que así deba ser, pero sí deja ver los valores que recorren el ideario del docente para los estudiantes y las necesidades que están de fondo emergiendo con la virtualidad.

PRÁCTICAS DOCENTES

El Sistema de Universidad Virtual parte de las competencias como eje de su propuesta formativa, por este motivo la apropiación del discurso sobre estas y su promoción era fundamental para comprender las necesidades de formación docente, así como la visión sobre la promoción del trabajo colaborativo.

Por ello, no se puede entender su rol docente dentro de este entramado sin clarificar qué entienden por competencias los asesores. Así que dentro del cuestionario aplicado a los docentes se cuestionó sobre

lo que comprendían por este término y las estrategias para lograr su desarrollo en los estudiantes.

Encontramos que el 44% de los asesores consideraron que las competencias son conocimientos, habilidades, actitudes y valores, el 16% cree que son capacidades, el 16% que son sólo habilidades y el 5% que es el *saber hacer*. Por otro lado, existen las posturas que vinculan las competencias más al ámbito educativo, considerándolas una propuesta formativa, evidencias de aprendizaje u objetivos (figura 17).

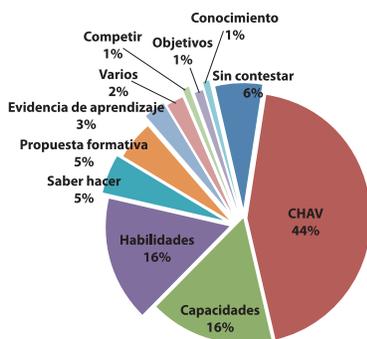


Figura 17. Competencia.

Dentro de la proporción que considera a las competencias el conjunto de conocimiento, habilidades, actitudes y valores, la mayoría los asocian a la ejecución de una tarea, a la resolución de problemas del entorno, como evidencias del saber hacer o conectados al ámbito escolar.

Respecto a las capacidades la mayoría menciona que son para resolver problemas, para mejorar, para efectuar alguna tarea o como capacidad profesional. En las respuestas que consideran a las competencias como habilidades se identificaron que las más frecuentes fueron las relacionadas con saber hacer, seguidas de las que las asocian

a lo escolar, como evidencias o lo conectan a la resolución de problemas concretos.

En síntesis, las competencias en las diferentes acepciones planteadas se asocian en su mayoría al ámbito práctico (sea profesional o no) y menos al escolar, sin embargo, existe un alto número de respuestas que se presentan en general sin hacer referencia a ningún ámbito concreto, sea profesional o escolar.

En este contexto, los profesores responden que la promoción del desarrollo de competencias se logra a través de la mediación docente, por medio de la vinculación entre teoría y práctica o a través del diseño educativo. Igualmente, se propone que se promueve con estrategias, competencias docentes o con capacitación docente (figura 18).

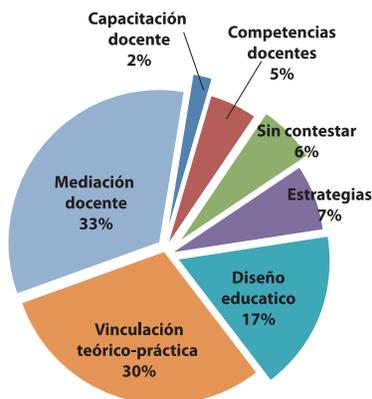


Figura 18. Promoción de competencias.

En la mediación docente mencionaron la generación de trabajo colaborativo (la más frecuente), la creación de un ambiente para el aprendizaje, la motivación, la reflexión o la retroalimentación. Plantearon que promueven el desarrollo de competencias para lograr la autogestión y la significación. Y algunos señalaron que lo hacen a partir de las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, los que relacionan la promoción del desarrollo de competencias con la vinculación entre teoría y práctica mencionaron que lo logran a través de la ejecución de proyectos, prácticas, problemas o casos, o bien a través de su relación con el trabajo profesional.

La otra parte de las respuestas está asociada directamente a la promoción de competencias con el diseño educativo, principalmente a través de actividades, del diseño curricular, del establecimiento de metas u objetivos.

Al preguntar concretamente sobre las estrategias que utilizan, el 64% afirmó que es a través de la mediación docente, con reducción del anclaje a la realidad o a la práctica (que es el punto más recurrente en las preguntas anteriores) a un 12%. Es decir, al preguntar sobre un ideal el énfasis está puesto más en el diseño educativo que en la mediación docente, mientras que al cuestionar sobre lo que realmente se hace para desarrollar competencias, la gran mayoría coincide en que es la mediación docente.

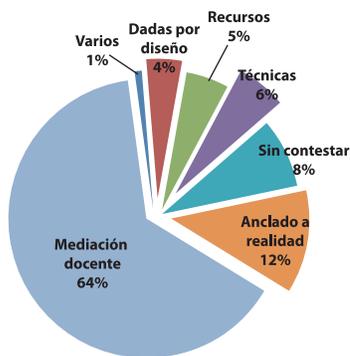


Figura 19. Estrategias para desarrollo de competencias.

Particularmente, la mediación docente se asocia con la comunicación y retroalimentación constante, de calidad, directa, oportuna y clara; con el trabajo colaborativo a través de foros, de la integración de equipos, de la cooperación, del debate y la discusión grupal.

También median a través de la reflexión que se realiza por los cuestionamientos, al plantear preguntas y en la solución de problemas. Aunado a esto proponen el desarrollo de habilidades concretas como el análisis, la crítica, la metacognición, la autocrítica, el análisis de información, la autogestión y la búsqueda de información confiable.

Otros más proponen que sus estrategias implican motivarlos, estimulan su participación, los guían con ejemplos, explicaciones o exposiciones, ofrecen un seguimiento a través del diagnóstico de sus necesidades y promueven valores en los estudiantes como la responsabilidad, la honestidad y el respeto.

Un grupo más ciñó sus estrategias a las funciones docentes o actividades concretas que hace en la plataforma como responder dudas, calificar o apegarse a las instrucciones del curso.



Figura 20. Mediación docente.

También se les preguntó sobre los procedimientos para evaluar por competencias, a lo que los asesores respondieron centrándose principalmente en los referentes que les permiten evaluar (58%), los aspectos a considerar en la evaluación (10%) y algunas acciones concretas que siguen (13%).

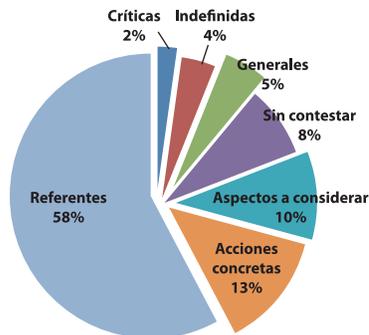


Figura 21. Evaluación de competencias..

De los referentes los asesores mencionaron que sus principales ejes para evaluar por competencias son los productos integradores, las actividades o el diseño de los cursos. En un menor nivel se presentan los objetivos, el diagnóstico de necesidades de los estudiantes y por último los criterios de evaluación. Esto resulta importante en tanto estos últimos son muy poco útiles para realizar la evaluación, es decir, pareciera que los asesores deducen de los productos y actividades los aspectos a valorar y no de los criterios destinados a ello.

Respecto a las acciones concretas que realizan los asesores plantean que pueden ser la comunicación (retroalimentando, evidenciando las competencias en los productos, etc.) o el uso de instrumentos concretos (como rúbricas, indicadores de desempeño, cuestionamientos, registro de prácticas, tablas comparativas entre actividades y productos, etc.). Y de los aspectos a considerar para la evaluación se mencionaron las actitudes y valores, las habilidades, los conocimientos y en menor medida la forma de los productos.

Por otro lado, señalaron que evaluar es muy complejo y no les alcanza el tiempo, que no saben evaluar las actitudes y los valores, y que haría falta una propuesta del SUV en cuanto a la evaluación de competencias.

Por último, se preguntó sobre las estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo, a lo que respondieron de forma general

el 19% (motivar, promover la comunicación y la participación, etc.), el 33% señaló que a través del uso de herramientas tecnológicas (los foros principalmente, el correo, videoconferencias y chat), con estrategias didácticas el 11% (compartir experiencias, información, debates, defensa de posturas, integración de trabajos, analizar el pensamiento de los otros, toma de decisiones conjuntas, evaluación entre pares, trabajos de investigación, etc.), el 10% con trabajo en equipo concretamente, la promoción de valores o el cumplimiento de funciones (retroalimentar en foro, seguir las actividades limitadas en el diseño, estar pendiente de dudas, etc.).

Resulta interesante retomar las críticas que los asesores plantearon en esta pregunta concretamente, que fueron: la dificultad que les implica la plataforma así como las deficiencias que tiene para generar este trabajo, la poca sistematización del trabajo en academias y la falta de una metodología clara en el modelo educativo para promoverlo.



Figura 22. Estrategias trabajo cooperativo.

Es decir, aunque reconocen que la evaluación por competencias y la generación de trabajo colaborativo o cooperativo son parte de sus funciones, las estrategias concretas parecen quedar difusas para la mayoría en el diseño instruccional o en las herramientas tecnológicas que utilizan.

En un contexto en el que discursivamente es reconocida la orientación a vincular la teoría con la práctica, de ver el ámbito escolar no sólo a través de conocimientos, sino de habilidades, actitudes y valores, y de reconocer que la promoción del desarrollo de competencias implica el cuidado del diseño educativo y la claridad para realizar la mediación docente, la figura del docente se contempla como una persona hábil para comunicarse de manera clara, permanente y oportuna, capaz de generar trabajo colaborativo, reflexivo, motivador, guía y promotor de valores en los estudiantes.

IDEARIOS DEL DOCENTE EN LÍNEA

De acuerdo con el interés inicial –hace dos años–, es posible sostener orgulosamente que los docentes tienen una percepción de su función apegada al modelo educativo del Sistema de Universidad Virtual (SUV), en tanto se logran ver como facilitadores o mediadores del aprendizaje. Y además, superan la visión escolarizada de las competencias anclándolas con el ámbito práctico (profesional o no), lo cual nos habla de una excelente comprensión del diseño curricular por competencias.

Pero si quitamos los referentes iniciales, ¿qué es posible suponer sobre la figura del asesor en línea? ¿Cómo se espera que se desenvuelva en relación al conocimiento, a los estudiantes, a sus pares? ¿Qué rasgos lo distinguen en una realidad con un nuevo espacio, con un nuevo tiempo y con posibilidades nuevas de comunicación? ¿Qué idearios recorren los pasillos de la educación virtual?

La mayoría de los asesores en línea del SUV no tuvieron el conflicto que se tiene en la educación presencial sobre el uso de las TIC, y contra el cual se proponen políticas y estrategias institucionales; ellos fueron contratados bajo este supuesto, no era un punto de discusión: las tecnologías eran “el” soporte para la enseñanza. En todo caso lo que se ponía en discusión era la forma en que este medio respondía o no a los requerimientos pedagógicos y didácticos.

Por esto no es difícil entender que para ellos la modalidad virtual sea un polo de atracción natural, de entrada compartían el interés por merodear en las opciones comunicativas que ofrecían las TIC y particularmente la propuesta formativa del SUV –la idea de que la posibilidad de ser profesor de instituciones públicas en México sea algo tan restringido o que esta posibilidad sea una oportunidad en la que la persona que se arriesga en un campo nuevo tiene ventaja sobre sus pares, es asunto que en realidad no nos interesa descubrir. El punto es que desde la visión de este ideario del docente en línea, y al considerar tanto su función como sus prácticas y los rasgos que lo distinguen, se pueden conjuntar en cuatro aspectos: a) tiene *competencias pedagógicas y didácticas* para generar trabajo colaborativo, para propiciar y evaluar el desarrollo de competencias, para motivar y acompañar y para diagnosticar necesidades educativas de sus alumnos. b) Sabe *comunicarse eficiente y eficazmente* por escrito fundamentalmente, por lo que tiene habilidades para redactar y para comunicarse de manera permanente, oportuna y clara; c) Es una *persona auto-controlada*, maneja su estrés, su tiempo, su organización de actividades y sus aprendizajes, además controla su intolerancia, su impaciencia y su pensamiento (reflexivo). d) Finalmente, es un *acompañante* pendiente de las necesidades del otro, que facilita, guía, motiva y promueve valores.

En este contexto, para estos docentes el ideal de un estudiante es una persona responsable, autónoma y que gestiona sus procesos de aprendizaje –que en voz de Mattelart sería el profesionalista y no ya el estudiante–, y por tanto reconoce sus necesidades, por ello es que el ideario de los asesores en línea podría entenderse como un *formador experto en mediación que acompaña* a los estudiantes.

Desde el discurso institucional, tomado de los ejercicios de valoración de las habilidades del asesor, de las necesidades planteadas por directivos y de las propuestas formativas; los rasgos se congregan de la siguiente forma:

- a) el asesor *domina teórica y técnicamente el modelo educativo*, en cuanto a la promoción y evaluación de competencias, la gestión de proyectos o la generación de comunidades de aprendizaje.
- b) Es un *experto comunicador*, que tiene conciencia comunicativa (intencionalidad), domina el análisis del discurso y es claro, oportuno y permanente en el modo de comunicarse.
- c) También es un *experto evaluador*, analítico, crítico, reflexivo y sintético, que detecta necesidades –emocionales, intelectuales, circunstanciales o contextuales– y potencialidades del estudiante, reconoce posiciones epistémicas y teóricas, infiere las direcciones que sigue la construcción del conocimiento grupal y pondera adecuadamente el logro de aprendizajes.
- d) Finalmente, *sabe motivar* de acuerdo a los requerimientos de cada estudiante, siendo cálido y respetuoso.

Pareciera que en este ideario del docente en línea la figura preponderante sería la de un *comunicador educativo*, analista y artífice de situaciones de aprendizaje.

Por último, en cuanto a la perspectiva de los estudiantes, aunque es cierto que su visión está mediada por una propuesta institucional del deber ser del desempeño docente, podemos ver cómo de las opciones que tenían para relacionarlas con lo significativo de su aprendizaje o con el desarrollo de sus competencias, valoran más en un asesor a una: a) persona *clara*, que responde sus dudas, b) a alguien *eficiente*, que comenta y evalúa rápidamente, c) que está siempre *presente* para atender a los estudiantes y pendiente de sus necesidades, d) *ágil o directo* en el sentido de que sus comentarios no provocan la reflexión sobre las capacidades o posibilidades del alumno.

Así, el ideario que se puede apreciar de estos rasgos es un docente en línea *tipo-Web* (sin 2.0) que está siempre disponible para responder rápidamente las dudas en función de las necesidades inmediatas del

estudiante y que no obliga a reflexionar, ya que brinda la información claramente como se le solicita.

En estos idearios se implican diferentes intencionalidades que sintetizan las posiciones en las cuales se sitúa al docente en línea en relación al estudiante. Una intención de: a) dominio y control de las condiciones para el aprendizaje en la figura del artífice (estar *sobre* el otro), b) una de acompañamiento del estudiante en sus aprendizajes en la figura del formador (estar *con* el otro), c) y otra que busca la presencia para cubrir requerimientos en la figura del asesor tipo-Web (estar *para* mí - estudiante).

Ahora bien, ¿Se puede pensar que existe una conexión entre estos tres idearios? ¿Algún indicio que muestre la relación entre ellos?

Es de suponer que existen dos supuestos que permiten ponerlos en relación: el primero es la existencia de necesidades de los estudiantes, el segundo es la estrategia con la que se cubren dichas necesidades.

Las necesidades del estudiante no se pueden entender como el símbolo sobre el cual se congrega esta comunidad “educativa” porque seguramente le faltarían atributos técnicos para serlo, pero sí pueden tomarse como el soporte sobre el cual se sostiene y toma sentido la idea del docente en línea.

Sin embargo, estas necesidades no se encuentran en el mismo plano para los tres actores. Para los estudiantes no importa tanto lo que pueda aportar el asesor para el futuro, le interesa lo que puede ayudar ahora, en este momento, son necesidades vaciadas de contenido pero que tienen como característica el ser actuales. Para la institución las necesidades son preponderantemente cognitivas, que pueden estar acompañadas por requerimientos emocionales o circunstanciales, pero al final lo prioritario es lo cognitivo y profesional.

En cuanto a los docentes, las necesidades de los estudiantes son un tanto más integrales, pueden ser cognitivas, circunstanciales, valorales, debidas a la falta de información, de experiencia o de conocimiento.

En todo caso, el telón de fondo de los tres idearios para solventar estas necesidades es la comunicación (segundo supuesto), pero igualmente existen sus diferencias. Mientras los estudiantes y los do-

centes tienden a privilegiar la forma (claridad, eficiencia y agilidad), la institución apuesta por el fondo, por el dominio del sentido de la comunicación (intención, análisis discursivo, interacción).

Si se retoman los pasos señalados anteriormente sobre el pensamiento de Maffesoli en cuanto a los valores sociales actuales y la socialidad que los contiene, viene a colación que estos tendían a la integración, a la horizontalidad, a la flexibilización y a la dependencia de las personas. Y todos estos valores implicaban a su vez una socialidad en la que los integrantes compartían algo que los unía, pero al mismo tiempo los dejaba libres.

Por esto señalamos que más allá de seguir estos valores, ya que se habla de una comunidad en principio “formal” y no emergente, lo que se comparte es esta falta de proyecto (en términos de finalidad concreta) traducida en una preocupación generalizada por las necesidades de los estudiantes, que a la vez los convoca y los deja libres. Para los docentes se convierten en el núcleo de su acompañamiento, de su rol como asesores en línea, pero no los ciñe, ya que son los estudiantes los responsables directos de cubrirlas.

Para los expertos y la institución, la vigilancia y satisfacción de las necesidades son el objeto de su quehacer, pero reposan su responsabilidad en los docentes y en los mismos estudiantes. Y por último, para los estudiantes son el medio para participar como protagonistas en la comunidad sin someterse a una finalidad concreta, precisamente por lo personal y lo efímero de las necesidades: están ahora, en el presente, y únicamente para congregarnos en esta comunidad educativa.

Referencias

- Alonso, L. & Blázquez. F. (2009). Hacia una pedagogía de los escenarios virtuales: criterios para la formación del docente virtual. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), pp. 3-18.
- Amado Acosta, J.D. (s.f.). *Irrumpiendo en los espacios reales de la virtualidad en la universidad*. Recuperado de <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1109.pdf>
- Asinsten, J.C. (s.f.). *Producción de contenidos para educación virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Virtual Educa. Recuperado de http://www.virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf
- Barbier, R. (2009). Chapitre 14. L'imaginaire de l'Internet et de l'enseignement universitaire en ligne. *Perspectives en éducation et formation*, (1), 189–199.
- Burch, S. (2005). Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. Palabras en Juego: *Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, C & F. Recuperado de <http://www.vecam.org/article518.html>.
- Cabero Almenara, J. C. & Guerra Liaño, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. En *Educación XXI*. 14(1). pp. 89-115.

- Barroso Osuna, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. En *Digital Education Review*, (18), 26–37.
- Campos Céspedes, J., Brenes Matarrita, O. L. & Solano Castro, A. (2010). Competencias del docente de educación superior en línea. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3) pp. 1-19.
- Cantón, I. (2000). Las tecnologías como utopía en la sociedad de la información y del conocimiento y su incidencia en las instituciones educativas. En *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 445–461.
- Cárdenas Castillo, C. (2009). Apuntes para una crítica del cinismo educativo. En *Revista Xipe totok*, Tlaquepaque, México: Departamento de filosofía y humanidades del ITESO, pp. 100-119.
- Casas Armengol, M. (1998). Docencia y nuevas formas de aprendizaje en universidades a distancia en Iberoamérica. En *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(2), 11–24.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Vol. 1: *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Chávez Blanco, B. (2005). *La posmodernidad según Jean Baudrillard. Ensayo de reconstrucción de su concepción antropológica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Crovi Druetta, D. (2004). Sociedad de la información y el conocimiento: algunos deslindes imprescindible. En *Sociedad de la información y el conocimiento: entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: La Crujía, 17–55.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (s.f.). *¿Por qué una cumbre sobre la sociedad de la información?*. Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/basic/why-es.html>
- Dictamen No. IV/2006/0164. (2006). *Estatuto del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Ferreria Do Amaral, S., & Vieira Barros, D. M. (2007). Virtual: base para el desarrollo de la competencia pedagógica de uso de la tecnología en la formación de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3) pp.1-7.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Garduño Vera, R. (2007). Caracterización del docente en educación virtual: consideraciones para la Bibliotecología. En *Investigación Bibliotecológica*, 21(43), México: ISSN: 0187-358x. pp. 157-183.
- González Sánchez, M., Hernández Serrano, M.J., Martín García, A.V. & Muñoz Rodríguez, J.M. (2010). Aplicación de los recursos 2.0 en la docencia y tutorización virtual universitaria. En *Informe del Proyecto de Innovación ID09/191*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Lash, S. (1999). *Another modernity. A different rationality*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López, M., Fernández, E., Del Olmo, P., & Mac Gaul, M. (2009). Metamorfosis de docente tradicional a docente tutor. En *Virtual Educa*.
- Lyotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- (1998). *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire, Précis de sociologie compréhensive*. París: Librairie des Méridiens; trad.esp. 1993, *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1996). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Le temps des tribus*. Paris: la table ronde; trad. esp. 2009, *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo de las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.

- (2007). *En el crisol de las apariencias*. México: Siglo XXI.
- (2008). *Après la modernité ?* París: CNRS Éditions.
- (2010). *Le temps revient*. Formes élémentaires de la postmodernité. Paris: Desclée de brouwer.
- (s.f.). Postmodernidad. Las criptas de la vida. En *Espacio Abierto*, 13(3).
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto «compromiso social» en el discurso pedagógico y de formación docente. En *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información* (Vol. 12). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Moreno Castañeda, M., Pérez, M., Chan, M. & et al (2004). *Modelo educativo del Sistema de universidad virtual*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Paivandi, S. (2009). Chapitre 13. L'enseignement à distance: un facteur de changement à l'université. En *Perspectives en éducation et formation*, (1), 177–188.
- Suárez Muñoz, Á. & Godoy Merino, M. J. (2010). El Perfil didáctico de la docencia en los nuevos modelos de enseñanza virtual. En *II Congrès International de Didactiques*.
- Touraine, A. (1994). *Crítica a la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- (2005). *Formación docente y las tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>
- (2008a). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. En Eduteka.
- (2008b). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (ENLACES) en colaboración con UNESCO, Oficina Regional de Educación

- para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
— (s.f.). Las TIC en la educación. Políticas. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/policy/>
- Urdaneta, M., Aguirre, R., & Guanipa, M. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia.
- Vattimo, G. (1990). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Waldegg Casanova, G. & Juárez Pacheco, M. (2005). Aprendizaje colaborativo, uso de las TIC e interacción entre profesores de ciencias: habilidades requeridas y problemas. En *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 6.
- Zapata Ros, M. (2007). La profesión docente en la sociedad de la información, nuevas dimensiones: La ética del trabajo. En *RED, Revista de Educación a Distancia*. 6(18).

Anexos

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES DOCENTES.

Unidad de A.	ASPECTOS A EVALUAR		RESP.	OBSERVACIONES		
RETROALIMENTACIÓN A PRODUCTO Y A FORO	EVALUACIÓN	Evalúa la forma				
		Evalúa el contenido				
		Evalúa por competencias	Comenta a la visión del estudiante			
			Se enfoca en habilidades			
			Se enfoca en la instrucción			
	Se enfoca al manejo de información					
	RETROALIMENTACIÓN	Detección de necesidades	Muestra aspectos para mejorar			
			Detecta fortalezas			
			Detecta debilidades			
			Nada			
		Intencionalidad educativa	Reflexiva			
			Orientadora			
			Clarificadora			
			Motivadora			
			Intrascendente			
		Conducción a la cooperación	Fomenta la participación			
			Creativa – motivadora			
			Síntesis			
			Nada			
		Estilo	Claro			
			Respetuoso			
			Directivo			
			Personal			
Impersonal						
No es claro el mensaje						

...continuación anexo 1.

HABILIDADES TECNOLÓGICAS BÁSICAS	Búsqueda de información en Internet	Encuentra la pág.			
	Uso de programas básicos del paquete Office	Word			
		Power Point			
		PDF			
	Uso del correo electrónico	Envío de correos			
Sabe adjuntar archivos					

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2008

Habilidades		Criterio	Indicador de Desempeño Docente
1	Mediacionales Colaborativas Comunicativas	Dominio de la materia	Demuestra conocimiento en los temas que se abordan en el curso.
2	Mediacionales Colaborativas Comunicativas Tecnológicas	Manejo de contenidos	Genera los espacios y oportunidades para que al inicio del curso se socialicen los objetivos, roles, responsabilidades y expectativas del estudiante y asesor, expectativas de los estudiantes, fechas, criterios de evaluación, actividades y medios de interacción a utilizar.
3	Mediacionales Tecnológicas Organizativas Comunicativas	Uso adecuado de la plataforma	Utiliza adecuadamente los medios de la plataforma y los recursos de apoyo a los cursos.
4	Actitudinales Mediacionales	Actitud	Se maneja respetuosamente conmigo y mis compañeros, acepta críticas, comentarios o sugerencias.
5	Tecnológicas Mediacionales	Atención oportuna	Da seguimiento y retroalimenta de forma oportuna mi trabajo.
6	Colaborativas	Trabajo colaborativo	Promueve el trabajo cooperativo grupal y la integración de comunidades de aprendizaje cuando en el curso se requiere.
7	Comunicativas Evaluativas Colaborativas	Evaluación	Retroalimenta y evalúa mi aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente definidos en el curso.
8	Evaluativos Mediacionales	Evaluación oportuna	Emite mis calificaciones de manera puntual.
9	Mediacionales Comunicativos	Manejo de contenidos	Realiza el cierre del curso: presentaciones de productos terminales, comentarios y despedida.

...continuación anexo 2.

10	Impacto	Impacto	El acompañamiento de mi asesor a lo largo del curso favorece el logro de mi aprendizaje.
11	Opinión general	Opinión general	En general, ¿cómo consideras el desempeño de tu asesor?

ANEXO 3. TABLA DE VARIABLES, CRITERIOS E INDICADORES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2009

Variable	Criterio	Indicador
Evaluación	Oportunidad	Se publica la calificación de manera oportuna.
	Pertinencia	Se evalúa el contenido de acuerdo a lo solicitado como producto de la actividad. Se evalúa la forma de acuerdo a lo solicitado como producto de la actividad.
	Integralidad	Se evalúa de manera integral el desarrollo de las competencias.
	Imparcialidad	Se evalúa de acuerdo a criterios específicos, previamente colegiados.
Retroalimentación	Oportunidad	Se retroalimenta de acuerdo a los tiempos establecidos.
	Pertinencia	Se retroalimenta oportunamente de acuerdo a las necesidades de estudiante (dudas) Se retroalimenta estableciendo cualificaciones del producto entregado como medio para facilitar el logro de la competencia
	Claridad	La comunicación efectuada por el asesor permite un diálogo constructivo sobre el proceso de aprendizaje del alumno y el desarrollo del curso Se retroalimenta resolviendo dudas sobre el desempeño de la competencia de manera respetuosa y constructiva
	Contextualización	La comunicación y retroalimentación efectuada presenta una estructura sintáctica, organizativa y gramatical comprensible por el estudiante La comunicación es efectuada periódicamente de acuerdo a las necesidades de gestión del aprendizaje

...continuación anexo 3.

Seguimiento	Oportunidad	Se brinda apoyo en el momento que lo requiere el estudiante Identificar necesidades particulares
	Pertinencia	Se identifican problemas en el desarrollo de actividades y se marca el rumbo para corregir a tiempo Orientar de manera clara para que las actividades se hagan de la mejor manera y con el mejor resultado Dotar de recursos adicionales según necesidades
	Integralidad	Atiende los distintos aspectos de la competencia al hacer recomendaciones para la realización de tareas Identifica y resalta las cualidades que poseen los estudiantes y por los que obtienen buenos resultados en sus actividades y productos Busca encontrar las razones que están detrás de las dificultades manifiestas para la realización de tareas
Trabajo colaborativo	Oportunidad	Se generan los espacios de colaboración en tiempo de acuerdo a las actividades de aprendizaje y el calendario.
	Pertinencia	Se generan espacios y estrategias de interacción de acuerdo a las competencias del curso y a las habilidades de los estudiantes. Se facilita la interacción y el intercambio de ideas para la socialización y construcción de conocimiento.

ANEXO 4. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2009

Sistema de Universidad Virtual Dirección Académica Coordinación de Docencia

Evaluación del desempeño docente

La presente evaluación es para conocer tu opinión sobre cada uno de tus asesores, te solicitamos la respuestas con sinceridad.

Instrucciones: valora los siguientes aspectos del desempeño docente en cada uno de tus cursos y elige la respuesta que creas conveniente. Tu opinión es completamente confidencial y no tiene repercusiones sobre tu calificación.

1. Las calificaciones que te asignó el asesor fueron otorgadas:
 - a) Todas a tiempo
 - b) La mayoría a tiempo
 - c) Pocas a tiempo
 - d) Ninguna a tiempo

2. El asesor evaluó el contenido de tus productos:
 - a) De acuerdo a lo solicitado en la actividad.
 - b) Considerando otros aspectos que me parecieron convenientes.
 - c) Considerando otros aspectos que no me parecieron convenientes.
 - d) No consideró todo lo solicitado en la actividad.
 - e) No me quedaron claros los aspectos considerados en la evaluación.
 - f) No había criterios de fondo.

3. El asesor evaluó la forma de tus productos:
 - a) De acuerdo a lo solicitado en la actividad.
 - b) Considerando otros aspectos que me parecieron convenientes.
 - c) Considerando otros aspectos que no me parecieron convenientes.
 - d) No consideró todo lo solicitado en la actividad.
 - e) No me quedaron claros los aspectos considerados en la evaluación.
 - f) No había criterios de forma.

4. Considero que las calificaciones asignadas por el asesor van de acuerdo con el logro de mis competencias:
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No sé

5. Respecto a las calificaciones publicadas, el asesor respetó los porcentajes asignados para cada actividad.
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Desconozco los porcentajes.

6. Considero que la retroalimentación que dio mi asesor a los productos que realicé estuvieron:
 - a) Siempre a tiempo
 - b) En su mayoría a tiempo
 - c) Pocas veces a tiempo
 - d) Siempre a destiempo
 - e) No comentó mis trabajos

7. Considero que el tiempo de publicación de la retroalimentación de mi asesor:
 - a) Favoreció siempre el desarrollo de mis competencias.
 - b) Favoreció parcialmente, el desarrollo de mis competencias.
 - c) Limitó significativamente el desarrollo de mis competencias.
 - d) No fue relevante para el desarrollo mis competencias.
 - e) No ayudó al desarrollo de mis competencias.
 - f) No comentó mis trabajos.

8. Las retroalimentaciones recibidas:
 - a) Siempre propiciaron mi reflexión sobre mis fortalezas y oportunidades de mejora para lograr la competencia.
 - b) La mayoría de las veces propiciaron mi reflexión sobre mis fortalezas y oportunidades de mejora para lograr la competencia.
 - c) Pocas veces propiciaron mi reflexión sobre mis fortalezas y oportunidades de mejora para lograr la competencia.
 - d) No fueron relevantes para propiciar mi reflexión sobre mis fortalezas y oportunidades de mejora para lograr la competencia.
 - e) No hubo retroalimentación.

9. Considero que las respuestas a mis dudas por parte de mi asesor, estuvieron:
 - a) Siempre a tiempo
 - b) En su mayoría a tiempo
 - c) Pocas veces a tiempo
 - d) Siempre a destiempo
 - e) No tuve dudas

10. La comunicación que mantiene el asesor conmigo y mis compañeros es respetuosa.
 - a) Siempre
 - b) La mayoría de las veces
 - c) Pocas veces
 - d) No se comunica

11. Dentro de la comunicación que mantiene el asesor conmigo y mis compañeros, acepta críticas, comentarios y sugerencias.
 - a) Siempre
 - b) La mayoría de las veces
 - c) Pocas veces
 - d) No se comunica

12. El asesor mostró disponibilidad para atender mis dudas sobre la retroalimentación.
 - a) Siempre
 - b) La mayoría de las veces
 - c) Pocas veces
 - d) No resuelve mis dudas

13. En la retroalimentación, el asesor me mostró de forma clara y personalizada cómo mejorar mi desempeño en las actividades, para lograr el desarrollo de las competencias específicas del curso.
 - a) Siempre

- b) La mayoría de las veces
 - c) Pocas veces
 - d) No comentó mis actividades
14. El asesor atendió mis dudas sobre la retroalimentación con claridad y respeto:
- a) Siempre
 - b) La mayoría de las veces
 - c) Pocas veces
 - d) No resuelve mis dudas
15. La comunicación que mantuvo el asesor conmigo en mi proceso de aprendizaje fue:
- a) Periódicamente brindó comunicados o avisos necesarios para facilitar la gestión de mi aprendizaje.
 - b) Pocas veces brindó comunicados o avisos que facilitaron la gestión de mi aprendizaje.
 - c) No se comunicó.
 - d) No requerí que se comunicara.
16. El asesor actuó durante el curso: (puedes elegir más de una opción)
- a) Anticipando posibles dificultades que pudiera tener el grupo en las actividades.
 - b) Apoyándome para mejorar mis productos a tiempo.
 - c) Brindando ayuda inmediata cuando expresé dudas o tuve alguna necesidad.
 - d) Las respuestas o apoyos llegaron cuando ya no eran necesarios.
17. La asesoría durante el curso fue (puedes elegir más de una opción):
- a) Orientadora: aportó ideas precisas al grupo para que las actividades se hicieran de la mejor manera.

- b) Clarificadora: ayudó a entender instrucciones y criterios de evaluación.
 - c) Reflexiva: me cuestionó para ayudar a reconocer omisiones o errores para mejorar el modo de realizar las actividades.
 - d) Un gran apoyo para encontrar recursos específicos complementarios sobre mi tema de interés o proyecto.
 - e) Intrascendente: no sentí que me sirviera la comunicación con el asesor durante el curso.
 - f) No hubo seguimiento de mi trabajo personal.
18. El asesor expresó comentarios sobre (puedes elegir más de una opción):
- a) El desarrollo de mis habilidades.
 - b) Mis actitudes frente a tareas y temas.
 - c) Mi posición o visión de temas o contenidos.
 - d) El manejo que logré de la información.
 - e) No hizo comentarios sobre aspectos específicos de mis capacidades.
19. El asesor me hizo ver (puedes elegir más de una opción):
- a) Mis cualidades frente al aprendizaje.
 - b) Mis dificultades para aprender.
 - c) El modo como otros compañeros resolvieron exitosamente las actividades.
 - d) Ninguna de estas respuestas.
20. Cuando la actividad de aprendizaje lo requirió, el asesor:
- a) Siempre habilitó los foros en tiempo.
 - b) En su mayoría habilitó los foros en tiempo.
 - c) Pocas veces habilitó los foros en tiempo.
 - d) Ningún foro se habilitó en tiempo.
 - e) No hubo foros programados.

21. La participación que promovió el asesor en los foros fue: (puedes elegir más de una opción)
- a) Dinámica y participativa.
 - b) Creativa y motivadora.
 - c) Poco dinámica o participativa.
 - d) Poco creativa o motivadora.
 - e) Promovió el intercambio de ideas y opiniones.
 - f) No promovió el intercambio de ideas y opiniones.
 - g) No promovió la participación.
 - h) No hubo foros.
22. El trabajo grupal (o en equipos) realizado en los foros (puedes elegir más de una opción):
- a) Me ayudó a comprender los temas trabajados.
 - b) Me permitió conocer otras opiniones y compartir la propia.
 - c) Reafirmó mis opiniones sobre los temas.
 - d) Cambió mis perspectivas de los temas.
 - e) Resultó significativo en mi proceso de aprendizaje.
 - f) No aportó mucho a mi proceso de aprendizaje.
 - g) Me fue indiferente.
- No hubo foro.
23. Cuando la actividad requirió el trabajo en foro, el asesor (puedes elegir más de una opción):
- a) Promovió la participación.
 - b) Dio seguimiento al trabajo que realizamos.
 - c) Estuvo pendiente de las necesidades del equipo.
 - d) No promovió el trabajo en equipo.
 - e) No hubo foro.
24. El asesor buscó generar la cooperación en el grupo a través de actividades extras como (puedes elegir más de una opción):
- a) Convocando al grupo a sesiones en el chat.
 - b) Habilitando foros adicionales.

- c) Utilizando alguna otra herramienta de comunicación.
 - d) Sólo se limitó a seguir lo establecido en el curso.
 - e) No genero la cooperación en el grupo.
25. En general considero que el desempeño de mi asesor fue:
- a) Excelente
 - b) Muy Bueno
 - c) Bueno
 - d) Regular
26. Lo aprendido en este curso me resultó:
- a) Significativo
 - b) Interesante
 - c) Satisfactorio
 - d) Irrelevante
 - e) Aburrido
 - f) Insatisfactorio
27. Mi participación en el curso fue:
- a) Adecuada
 - b) Inadecuada
 - c) Nula
28. Considero que:
- a) Si logré el desarrollo de la competencia.
 - b) Medianamente logré el desarrollo de la competencia.
 - c) No logré el desarrollo de la competencia.
 - d) No conocí la competencia a desarrollar.
 - e) Ya tenía desarrollada la competencia antes del curso.

ANEXO 5. LÍNEAS DE FORMACIÓN POR AÑO

Competencias tecnológicas	Asesoría en educación a distancia y virtual	Comunicación	Diseño educativo	Habilidades informativas	Varios
AVA 0.7	Análisis y aplicación de la asesoría centrada en el estudiante	La Comunicación en Educación a Distancia	Diseño Instruccional		Administración de proyectos
Tutorial Metacampus	Motivación desde la asesoría en línea	Aplicación de la normatividad para corrección de estilo			Liderazgo y habilidades sociales
	Evaluación en Línea	Redacción académica, monografía, artículo y ensayo			Corrientes teóricas de la psicología educativa
2006	Evaluación del Aprendizaje	Redacción académica ponencia y tesis			
	Evaluación de la motivación en un curso en línea 2006	Expresión escrita de las ideas 2006	2006		2006
AVA Avanzado	Fundamentos de asesoría centrada en el alumno 2006, 2007				
2006, 2007					
Desarrollo de las competencias docentes para el uso eficaz de las TIC's en ambientes presenciales 2007				Desarrollo de habilidades informativas	
					2007

...continuación anexo 5.

	<p>Evaluación del Aprendizaje</p> <p>Construcción de Estrategias de Aprendizaje desde la Perspectiva Constructivista</p> <p>2008</p>				<p>Estadísticas con SPSS</p> <p>2008</p>		
	<p>Desarrollo de habilidades básicas en el uso de herramientas tecnológicas con fines educativos</p> <p>2010</p>						
	<p>Estrategias cooperativas en línea</p> <p>2009</p>		<p>Comunicación en ambientes virtuales</p> <p>2009</p>	<p>El uso y escritura de casos como recurso educativo</p> <p>2009, 2010</p>			
	<p>Mediación educativa en la formación basada en proyectos</p> <p>2009</p>					<p>Comunicación afectiva en ambientes virtuales</p> <p>2010</p>	<p>Diseño Educativo con base en la metodología de casos y problemas</p> <p>2009, 2010</p>
	<p>Construcción de estrategias para la evaluación por competencias</p> <p>2010</p>					<p>Estrategias de asesoría en línea a partir de análisis argumentativo</p> <p>2010</p>	

ANEXO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

¿Con qué tarea tiene mayor relación el aprendizaje significativo?

Tarea	R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	0.427	0.345
Retroalimentación	0.511	0.432
Seguimiento	0.625	0.575
Trabajo colaborativo	0.511	0.494

Tarea	Bachillerato a distancia		Lic. en bibliotecología		Lic. en tecnología e información		Lic. en gestión cultural		Lic. en educación		Lic. en administraciones de las organizaciones	
	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	0.278	0.265	0.477	0.242	0.433	0.364	0.708	0.5	0.667	0.403	0.333	0.26
Retroalimentación	0.455	0.434	0.556	0.431	0.619	0.511	0.732	0.542	0.65	0.732	0.531	0.505
Seguimiento	0.652	0.63	0.611	0.52	0.661	0.625	0.772	0.706	0.648	0.539	0.501	0.548
Trabajo Colaborativo	0.534	0.591	0.493	0.425	0.533	0.581	0.654	0.579	0.604	0.455	0.472	0.501

¿Con qué criterio tiene mayor relación el aprendizaje significativo?

Criterio	Bachillerato a distancia		Lic. en bibliotecología		Lic. en tecnología e información		Lic. en gestión cultural		Lic. en educación		Lic. en administración de las organizaciones		
	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	
Evaluación	Oportunidad	0.402	0.376	0.404	0.226	0.49	0.429	0.639	0.476	0.551	0.376	0.372	0.334
	Pertinencia	0.064	0.074	0.205	0.04	0.222	0.186	0.463	0.318	0.483	0.255	0.002	0.007
	Integridad	0.248	0.164	0.444	0.398	0.402	0.314	0.687	0.405	0.615	0.326	0.378	0.335
Retroalimentación	Imparcialidad	0.283	0.186	0.422	0.253	0.149	0.13	0.499	0.248	0.662	0.292	0.371	0.319
	Oportunidad	0.432	0.373	0.554	0.402	0.571	0.481	0.709	0.541	0.631	0.357	0.526	0.539
	Pertinencia	-0.297	-0.254	0.08	-0.018	-0.195	-0.214	0.392	0.136	0.214	-0.213	-0.083	-0.073
Seguimiento	Claridad	0.507	0.483	0.514	0.426	0.593	0.486	0.707	0.529	0.658	0.403	0.528	0.479
	Conceptualización	0.329	0.355	0.466	0.368	0.521	0.455	0.631	0.422	0.501	0.277	0.383	0.377
	Oportunidad	0.571	0.489	0.504	0.445	0.596	0.557	0.627	0.628	0.542	0.438	0.339	0.374
Trabajo Colaborativo	Pertinencia	0.648	0.658	0.63	0.472	0.668	0.644	0.79	0.693	0.682	0.543	0.48	0.05
	Integridad	0.579	0.568	0.547	0.515	0.58	0.547	0.696	0.607	0.601	0.503	0.523	0.566
	Oportunidad	0.142	0.156	0.086	-0.006	0.344	0.384	0.522	0.381	0.523	0.282	0.318	0.307
Pertinencia	0.558	0.609	0.56	0.485	0.549	0.56	0.626	0.565	0.578	0.457	0.456	0.485	

¿Con qué tarea tiene mayor relación el desarrollo de competencia?

Tarea	R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	0.306	0.324
Retroalimentación	0.376	0.41
Seguimiento	0.333	0.354
Trabajo colaborativo	0.251	0.276

Tarea	Bachillerato a distancia		Lic. en bibliotecología		Lic. en tecnología e información		Lic. en gestión cultural		Lic. en educación		Lic. en administración de las organizaciones	
	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman
Evaluación	0.126	0.136	0.496	0.342	0.177	0.178	0.575	0.28	0.717	0.446	0.454	0.432
Retroalimentación	0.228	0.344	0.615	0.576	0.368	0.31	0.617	0.493	0.682	0.452	0.47	0.471
Seguimiento	0.262	0.297	0.65	0.561	0.248	0.196	0.546	0.476	0.523	0.425	0.149	0.304
Trabajo Colaborativo	0.246	0.32	0.547	0.508	0.119	0.111	0.493	0.332	0.503	0.329	0.104	0.019

¿Con qué criterio tiene más relación el desarrollo de competencia?

Criterio	Bachillerato a distancia		Lic. en bibliotecología		Lic. en tecnología e información		Lic. en gestión cultural		Lic. en educación		Lic. en administración de las organizaciones		
	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	R de Pearson	Correlación de Spearman	
Evaluación	Oportunidad	0.298	0.32	0.475	0.379	0.173	0.254	0.495	0.337	0.553	0.384	0.435	0.439
	Pertinencia	0.015	0.028	0.189	0.129	0.098	0.065	0.352	0.09	0.548	0.309	0.12	0.208
	Integridad	0.008	-0.028	0.43	0.28	0.099	0.13	0.629	0.319	0.665	0.381	0.462	0.314
	Imparcialidad	0.117	-0.008	0.447	0.321	0.194	0.142	0.422	0.149	0.682	0.257	0.358	0.113
Retroalimentación	Oportunidad	0.223	0.247	0.652	0.575	0.293	0.251	0.592	0.383	0.652	0.424	0.475	0.411
	Pertinencia	-0.229	-0.185	0.019	-0.185	-0.118	-0.144	0.357	0.077	0.252	-0.212	-0.089	-0.107
	Claridad	0.298	0.409	0.536	0.535	0.385	0.312	0.597	0.488	0.687	0.475	0.425	0.447
	Conceptualización	0.093	0.215	0.565	0.495	0.312	0.245	0.521	0.439	0.538	0.353	0.439	0.402
Seguimiento	Oportunidad	0.181	0.235	0.57	0.51	0.172	0.132	0.413	0.421	0.405	0.34	0.105	0.259
	Pertinencia	0.235	0.297	0.601	0.445	0.25	0.2	0.57	0.442	0.565	0.415	0.143	0.279
	Integridad	0.27	0.253	0.596	0.553	0.246	0.204	0.504	0.435	0.495	0.407	0.152	0.269
Trabajo Colaborativo	Oportunidad	0.131	0.161	0.17	0.207	0.084	0.14	0.429	0.241	0.49	0.303	0.36	0.33
	Pertinencia	0.238	0.309	0.593	0.519	0.112	0.084	0.458	0.318	0.46	0.304	0.032	0.136

Acercamientos al ideario del docente en línea se terminó de editar y reproducir en noviembre de 2011 en los talleres de la Coordinación de Producción del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, Av. Juárez 976, piso 5, Col. Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México.

Esta edición consta de 200 discos compactos.

Editado en la Coordinación de Recursos Informativos de UDGVirtual por: Angelina Vallín Gallegos, edición; José Luis Chávez Velázquez, coordinación de producción; Guillermo Vargas Curiel, corrección de estilo; Imagen de portada, Angélica Chávez Blanco, con adaptaciones de Claudia Guadalupe Anaya Ortega para el diseño de portada; José Mariano Isaac Castañeda Aldana y Adrián Casillas Rodríguez, diseño, diagramación e infografía.

«La puerta que abre autora al plantearse el objeto de análisis sobre la docencia en la educación virtual como referido a **rasgos e ideario**, en alternancia a términos como función, rol o perfil, nos lleva a una posibilidad de mirar al sujeto docente desde una perspectiva dinámica. Los rasgos del docente se modifican diariamente, no hay manera de aprehender, salvo momentáneamente, lo que define su hacer. Esta forma de verlo como un sujeto en constante reconfiguración cultural, tiene implicaciones en distintos niveles de la gestión de los sistemas educativos, y por supuesto para la forma como suele hacerse investigación sobre la docencia.

Rasgos e ideario son dos conceptos que permiten acercarse cautelosamente a la formación docente sin pretensión de prescribir comportamientos y saberes, abriendo la atención a aquello que se está incorporando como parte de una cultura digital y comunicativa. Desde este modo de ver, el cambio en la práctica docente puede ser apenas perceptible, pero no se genera en exclusiva por la aplicación de nuevas regulaciones, la impartición de cursos o la incorporación de la tecnología, sino que tiene que ver con cambios socioculturales más amplios y profundos.»

María Elena Chan Núñez

