



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de
México
México

Ruiz Méndez, María del Rocío
Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia
Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 154, octubre-diciembre, 2016, pp. 76-96
Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13248313005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia

MARÍA DEL ROCÍO RUIZ MÉNDEZ*

Se presentan los resultados de una investigación sobre los cambios pedagógicos que experimentaron cinco docentes y cinco coordinadores académicos de programas de educación a distancia en educación superior. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante el método etnográfico, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la observación de algunos sistemas de gestión de aprendizaje y la aplicación de cuestionarios a estudiantes. Se observó a un profesor que se adapta al contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, que está cambiando su metodología de enseñanza y aprendizaje, que aprende el uso de recursos web. Su práctica en educación a distancia le ha permitido desarrollar habilidades como autonomía, autogestión y para la administración del tiempo; ha comenzado a diseñar contenido digital para el acompañamiento en línea; formula otras técnicas de seguimiento y evaluación; trabaja de forma colaborativa y es promotor del uso de las TIC con los estudiantes.

We present the results of an investigation of the pedagogical changes experienced by five teachers and five academic coordinators of remote education programs in higher education. It was conducted taking a qualitative approach, by means of the ethnographic method, applying semi-structured interviews, observation of some systems of management of learning, and applying questionnaires to students. We observed a professor who adapts to the context of the information and knowledge society, who is changing his teaching and learning methodology, who is learning to use web-based resources. His practice in remote education has helped him develop skills such as autonomy, self-reliance, and administration of time; he has begun to design digital content for online accompaniment; formulate other techniques for monitoring and evaluation; work collaboratively, and promote the use of ICT among students.

Palabras clave

Docencia
Uso de TIC
Universidades públicas
Educación a distancia
Prácticas pedagógicas

Keywords

Teaching
Use of ICT
Public universities
Remote education
Pedagogical practices

Recepción: 22 de septiembre de 2015 | Aceptación: 20 de abril de 2016

- * Gerente de Proyectos de Mejora Académica en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y dictaminadora de tesis en la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Línea de investigación: modelos y ambientes educativos; sublínea: innovación, adaptación e integración de los sistemas tecnológicos. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con G. Aguirre), "Tecnologías de la información y comunicación y docencia: dimensiones culturales, sociales y pedagógicas", *Revista de Transformación Educativa*, núm. 1, pp. 273-299, en: <http://www.rete.mx/index.php/8-numero-tematico-educacion-mediada-por-tecnologia/12-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-y-docencia-dimensiones-culturales-sociales-y-edagogicas>; (2015, en coautoría con G. Aguirre), "Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 21, núm. 41, pp. 67-96, en: <http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/04%20Etnografia%20virtual%20pp%2067-96.pdf>. CE: rociormendez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha establecido que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); para ello es necesario que conozcan cómo éstas pueden contribuir en la enseñanza y el aprendizaje, y sepan utilizarlas. Estas capacidades forman parte del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. En el contexto de la educación a distancia se observa un creciente desarrollo en la forma de acceder formalmente al conocimiento; modalidades como *b-learning*, *e-learning* y *m-learning* exigen un rol del profesor diferente a lo tradicional, que involucra desde competencias digitales hasta nuevas metodologías de aprendizaje.

Los docentes han incorporado a su quehacer la función de asesoría en línea en programas de educación a distancia, es decir que el acompañamiento al estudiante no sólo se da de forma presencial, sino también a través de otros ambientes de aprendizaje (en la red), con el apoyo de recursos digitales, uso de foros virtuales de discusión y comunicación por *chat*; todo ello extiende y ayuda a la práctica docente. Con el uso de medios tecnológicos para la enseñanza, el docente tiene que desarrollar más autogestión y autonomía, diferentes relaciones sociales mediáticas y otras habilidades cognitivas; y modificar sus usos y costumbres respecto a la administración del tiempo. En suma, adquirir un nuevo estilo docente.

El objetivo de la investigación fue analizar los cambios pedagógicos que vivieron cinco docentes y coordinadores académicos en educación superior cuando se incorporó el uso de TIC a su práctica, en un contexto de educación a distancia. Se cuestionó sobre ¿qué tipo de cambios pedagógicos viven a diario docentes y coordinadores de instituciones de educación superior en México tras la incorporación

de las TIC a sus procesos educativos en educación a distancia? ¿Qué tipo de atributos debe reunir un docente que participa en programas de educación a distancia en instituciones de educación superior? ¿Qué características debe reunir una propuesta de formación en asesoría para que un docente se incorpore con mayor eficiencia al teletrabajo en el contexto de la educación a distancia?

Se partió de tres supuestos: 1) la innovación pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, y con ello se alteran sustancialmente las dinámicas formales del docente; 2) la planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación a distancia demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo; y 3) los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje a distancia desarrollan un perfil académico en donde la comunicación constituye un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y autonomía intelectual entre los estudiantes.

Bajo estos supuestos, se consideró abordar la teoría de las mediaciones de Jesús Martín-Barbero, en la medida en que reconoce la existencia de múltiples instancias culturales y sociales que intervienen en la interacción entre medios y usuarios, en donde se producen significados y sentidos.

...la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con las otras personas, relaciones en las que la densidad física y el espesor sensorial son el valor primordial (Martín-Barbero, 2009: 7).

También se revisó la teoría del diálogo dialéctico mediado de Lorenzo García Aretio, ya que contribuye a la comprensión de la

educación a distancia en lo que respecta a la autonomía, la independencia, la interacción y la comunicación.

Se asume que las mediaciones pueden ser sociales y culturales, y que en el campo de la educación se encuentran, principalmente, en el uso de la Internet y la variedad de recursos que posibilitan la comunicación e interacción. En el ámbito de la educación formal se establece un diálogo entre las instituciones educativas, el docente y los estudiantes, mediado por entornos virtuales de aprendizaje, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS),¹ ambientes personales de aprendizaje, redes sociales y otros, que determinan la forma como se enseña y se aprende.

El estudio de la apropiación de las tecnologías y su uso permite comprender cuáles son sus alcances, su penetración y las posibilidades de su uso pedagógico. Martín-Barbero (2002) explica que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Esto nos remite, más allá de la novedad de determinados aparatos, hacia nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Por ejemplo, la comunicación escrita se dinamiza en los foros de discusión, en los *chats* y en los correos electrónicos, con nuevo lenguaje y nuevos protocolos de comunicación.

En las mediaciones se da un diálogo didáctico que se establece entre el profesor (institución) y el estudiante; este último, ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y colaborativa (García Aretio, 2012); el diálogo se cimienta en un enfoque didáctico y pedagógico, mediado a través de los diversos soportes (medios de comunicación e interacción). Se afirma que sin diálogo no hay educación, y que el objetivo del soporte didáctico es que el sujeto que aprende adquiera determinadas competencias.

Como afirma García Aretio, en la enseñanza a distancia

...el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de enseñar y aprender; hasta tal punto solemos reconocer a la institución como la portadora de la responsabilidad de enseñar. Por tanto, es la institución, más que el profesor, la que diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes (2002: 110).

En este contexto, la asesoría (ejercida por el docente) es el elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia; “suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende” (García Aretio, 2002: 112). Esta asesoría del profesor puede producirse de forma sincrónica o asincrónica, y su fin es lograr un aprendizaje no en solitario sino guiado, a la vez que compartido por los pares a través de la tecnología.

METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa; se basa en los aportes del método etnográfico para estudiar las relaciones sociales, cognitivas y afectivas de los docentes y coordinadores académicos inmersos en la educación a distancia. Se consideró que el agente de cambio que presentan los profesores no es propiamente la tecnología, sino los usos, apropiaciones y la construcción del sentido alrededor de ésta, todo lo cual repercute en la práctica pedagógica. Con el método etnográfico se pueden observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de la tecnología; el investigador podrá internarse en lo que desea estudiar para observar relaciones, actividades y significados que se generan con la interactividad en los mundos virtuales,

¹ *Learning management system*, por sus siglas en inglés.

donde como etnógrafo “[podrá habitar] en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo [por lo que] ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella” (Hine, 2004: 13).

Nuestro propósito fue entrevistar y observar a los profesores, comprender su comportamiento, sus saberes digitales, las nociones del ser profesor y las implicaciones socioafectivas y familiares que lo definen en su práctica para la educación a distancia. Con el fin de profundizar en el tema y lograr una visión más integral u holística del fenómeno había que preguntar a “otros sujetos” cómo ven esos cambios en los docentes; es por ello que se incluyó en la investigación a los coordinadores académicos, o bien a los responsables de las propuestas de educación no presencial y a los estudiantes que participan en esas prácticas docentes. Así, se definió como población de estudio a docentes, coordinadores académicos y estudiantes, que viven el fenómeno desde diferentes frentes y que tienen una experiencia singular acerca de cómo se vive la incorporación de las TIC al hecho educativo.

Uno de los propósitos de la investigación fue diferenciar las competencias de los docentes para la gestión en el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos presenciales respecto de la educación a distancia, así como identificar la nueva dinámica docente ante el uso de las TIC, reconocer diferencias en la forma de planear las estrategias de mediación en los ambientes de educación a distancia, identificar las competencias digitales adquiridas, conocer la forma en que se han habilitado en la administración del tiempo y cómo se han usado los medios de comunicación y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) para la colaboración, autogestión y autonomía intelectual en los estudiantes.

Lo anterior se documentó con experiencias narradas por los docentes, pero al mismo tiempo, en prácticas pedagógicas en la coti-

dianidad de su actividad *on line* y *off line*. Con la etnografía se buscó la intromisión en los espacios virtuales y presenciales donde se desarrollan relaciones interpersonales y se generan espacios de producción cultural. En estos espacios las concepciones sobre corporeidad, espacio y tiempo no existen tal como se conciben clásicamente, y en ese sentido la etnografía adquiere nuevas dimensiones sobre cómo se puede abordar un estudio sobre las relaciones sociales mediadas (dentro y fuera) de Internet (Mosquera, 2008).

PARTICIPANTES

Se construyó una red de informantes derivada de la incursión de campo a cinco instituciones de educación superior: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Veracruzana (UV), consideradas a través de una revisión referencial como las pioneras en ofertar modalidades de estudio alternativas a lo presencial en los años setenta y ochenta. Posteriormente, se indagó sobre informantes clave dentro de las coordinaciones de los programas de estudio a distancia, y fueron los mismos coordinadores académicos quienes apoyaron en la selección de docentes que cumplieran los criterios de inclusión previamente establecidos y que estuvieran dispuestos a relatar su experiencia. Entre los criterios estaba que fueran profesores con cinco años o más en educación presencial y no presencial, es decir, que fueran asesores en programas de educación a distancia. Se documentó como un muestreo teórico o estructural, según Denman y Haro (2002), el cual obedece a la inclusión de representantes de los diferentes estratos o situaciones sociales en que se expresa un fenómeno social, cuya delimitación viene determinada por el propio trabajo de campo o por la información recogida de informantes claves. Implica la

explicación de criterios de selección o exclusión y de estrategias de acceso. Bajo el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández *et al.*, 2003).

Como se dijo antes, además de los cinco docentes participaron en el estudio los coordinadores académicos responsables de las propuestas de educación no presencial en las instituciones seleccionadas, por ser testigos privilegiados. Así, se esperaba que cada caso de estudio diera resultados únicos y representativos de la realidad (Cuadro 1).

Cuadro 1. Participantes

Cinco docentes	UNAM docente A (DA)	UAM docente B (DB)	UPN docente C (DC)	IPN docente D (DD)	UV docente E (DE)
	Tutora de maestrías en línea y diplomados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Tutora del Posgrado en Política y Gestión Cultural (modalidad virtual) dependiente de la Unidad Iztapalapa	Tutora de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (modalidad virtual)	Tutora del PoliVirtual en la Escuela Superior de Contaduría y Administración en la Unidad Tepepan	Tutor en el área de Ingeniería de la Universidad Virtual
Cinco coordinadores	UNAM coordinador A (CA)	UAM coordinador B (CB)	UPN coordinador C (CC)	IPN coordinador D (CD)	UV coordinador E (CE)
	Coordinadora de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Coordinador del posgrado en Política y Gestión Cultural (virtual)	Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (modalidad virtual)	Jefa de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual	Coordinadora académica de facilitadores de cursos en línea del SEM (Sistema de Enseñanza Multimodal)

Nota: los docentes y los coordinadores se nombraron con las primeras cinco letras del alfabeto con fines de confidencialidad: docente-coordinador A, B, C, D y E.

Fuente: elaboración propia.

También fue importante conocer la opinión de los estudiantes en este proceso, y cuáles fueron las dinámicas que se dieron en los escenarios de educación a distancia, lo cual se complementó con los relatos de los profesores y con los recursos web (didácticos) que elaboraron. No en todos los casos fue posible conocer la opinión de los estudiantes: en el caso del IPN, no se permitió seguir con el estudio debido al cambio de la coordinadora del programa; y en el caso de la UAM-I, fue difícil establecer contacto con la docente después de la entrevista para poder enviar el cuestionario a los estudiantes. En el Cuadro 2 se muestra el

número de estudiantes que participó por institución educativa.

Cuadro 2. Relación de encuestados (estudiantes)

Institución educativa	Número de participantes
UNAM (docente A)	2 estudiantes
UPN (docente C)	12 estudiantes
UV (docente E)	31 estudiantes
Total	45 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Se revisaron dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS): se observaron foros y se nos guio en la navegación del sitio (no se nos concedieron claves y contraseñas de acceso). En el resto de los LMS no se concedieron los permisos.

La muestra, por consiguiente, fue por conveniencia en los tres casos (profesores, coordinadores y estudiantes), es decir, la selección se basó en su disposición a participar en la investigación. Casal y Mateu (2003) explican que este tipo de muestra consiste en la selección, por métodos no aleatorios, de sujetos cuyas características sean similares a las de la población objetivo. En el caso de la investigación que nos ocupa, la muestra la constituye un grupo de personas que son representativas de las prácticas educativas en el contexto de la educación superior.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Para la construcción de los instrumentos se partió de dos dimensiones: *perfil docente* y *prácticas-pedagógicas*; la primera dimensión para dar cuenta de la vida del sujeto educativo, sus concepciones, prácticas y estilos de ser profesor; y la segunda para conocer las actividades y acciones que el docente define como parte de sus saberes y competencias (su trayectoria como profesor), que en este caso serán las propias de la docencia para educación a distancia. Se indagó sobre las competencias, saberes y habilidades que un docente en educación a distancia aprende, desarrolla y se apropia en una formación continua. Con base en lo anterior se establecieron las siguientes categorías de análisis: a) formación docente (docencia, trayectoria docente); b) las TIC (representaciones en torno a las TIC, relación con la oferta presencial, educativa a distancia o virtual); c) competencias didácticas (estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación); d) competencias digitales (estrategias para el acompañamiento: tutoría-asesoría en línea); e) habilidades para la administración del tiempo, autogestión y trabajo colaborativo.

A partir de esas categorías se conformaron los siguientes instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada tanto para docentes como para coordinadores académicos, un cuestionario estructurado para estudiantes y una guía de observación para los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS). Desde una perspectiva positivista, se realizó una triangulación entre métodos, técnicas e informantes. “En el terreno fenomenológico, para Richardson y Pierre el triángulo debería ser el cristal, un cristal que crece, cambia, se altera; son prismas que reflejan externalidades y las refractan dentro de ellos, creando colores diferentes, patrones, arreglos, desplegándolos en diferentes direcciones” (Denzin y Lincoln, 2005: 7).

ANÁLISIS DE DATOS

Se partió de un marco teórico que orientó las técnicas empleadas y sirvió como guía para acceder al fenómeno estudiado. En el caso de los datos obtenidos con los instrumentos en entrevista semiestructurada y la observación se procedió al acomodo de las categorías de análisis y se definieron códigos, para después entrar en un proceso interpretativo a partir de las teorías que se revisaron sobre las mediaciones y el diálogo didáctico mediado. Con respecto a los datos obtenidos con el cuestionario, el análisis se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, y se describieron los resultados como complemento para la interpretación a través de codificaciones. El proceso de codificación, según González y Cano (2010), permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que tales datos nos quieren decir. Entonces, atendiendo a las recomendaciones de estos autores, se procedió, de la siguiente forma:

1. Familiarizarse con los datos, después de haberlos recolectado y transcrito.
2. Hacer una lectura integral de todos los datos, lo cual facilita una visión

completa e integradora del material.

3. Iniciar el proceso de codificación. Se identifican palabras, frases o párrafos cuya significación destaque en relación a los objetivos del estudio.
4. Asignar códigos. Conforme se van identificando los elementos de significación se les asigna un código o nombre, es decir, una etiqueta que intente compilar el significado emergente.

En términos técnicos se siguió el modelo de Kuckartz (2011), que define un flujo para el análisis de los datos obtenidos en una entrevista y que consiste en: 1) transcripción e importación de las entrevistas a un *software* de análisis cualitativo; 2) análisis de los casos e inicio del análisis interpretativo con las preguntas de investigación y la comprensión de la perspectiva de los docentes y coordinadores; comparación entre las entrevistas para identificar semejanzas y patrones; y codificación de los segmentos de texto y categorías.

Para cuestiones de validez se emplearon los aportes de Álvarez-Gayou (2003), quien destaca la importancia de hablar de autenticidad, más que de validez, es decir, de asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga, dejando que éstas expresen su sentir. En el caso de la confiabilidad, al asumir que la investigación es predominantemente cualitativa no se realizaron mediciones, es decir, no se buscó la uniformidad de resultados, sino que cada caso se trató como único y, a la vez, representativo.

RESULTADOS

Los resultados se exponen de acuerdo con las dos dimensiones estudiadas: *perfil docente* y *prácticas pedagógicas*. Cabe resaltar que se había pensado trabajar solamente en esta última, pero se agregó la de perfil docente para dar mayor contexto sobre los participantes en el estudio. Los resultados se organizaron de acuerdo con el objetivo de la investigación,

con el fin de responder a las preguntas y los supuestos planteados. De acuerdo con la extensión permitida para este escrito, se presenta parte de los hallazgos sobre el discurso de los profesores, lo registrado en los dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) que se lograron observar (caso UNAM y UAM) y los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes.

Perfil docente

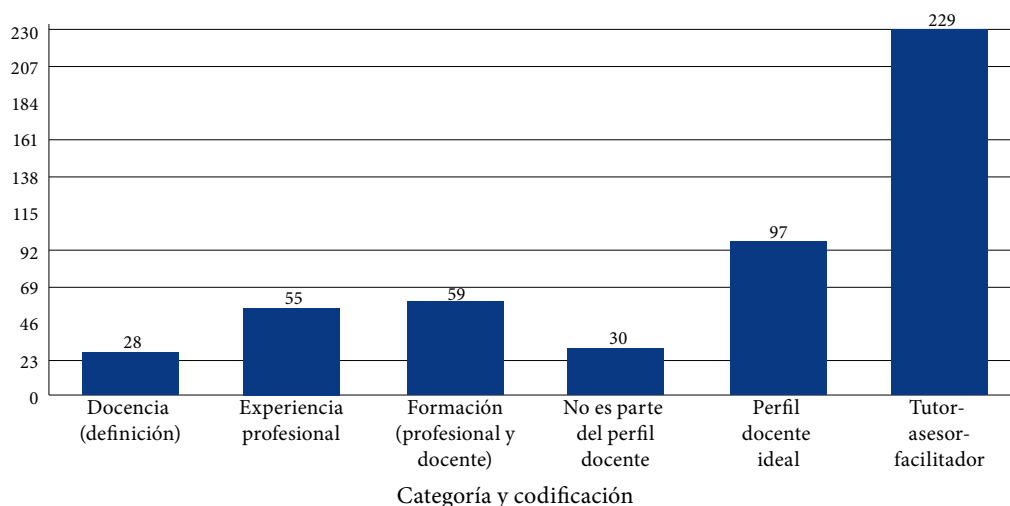
Con relación a esta primera dimensión, se encontró que los profesores entrevistados concluyeron sus estudios formales entre los años sesenta y ochenta, por ello han sido testigos de la paulatina incorporación de los medios de comunicación a la educación a distancia. Los docentes con formación en pedagogía han logrado aprovechar las TIC para favorecer su uso al igual que los formados en el campo de las ingenierías.

La disposición del docente hacia el cambio es un factor que cuenta mucho en favor o en contra del uso de las tecnologías en lo pedagógico: un docente dedicado a la educación a distancia que no ha sido formado para ello, puede seguir practicando la misma docencia que le ha funcionado en su práctica tradicional, y que se reduce, en la mayoría de los casos, a la docencia expositiva. En la Gráfica 1 se muestran las categorías y códigos (en número) que se analizaron para ahondar en esta dimensión.

Los segmentos codificados sobre la categoría tutoría-asesoría o facilitación fueron los más recurrentes. La codificación de estas seis categorías permitió definir y construir un perfil con base en las prácticas, atributos y definiciones que coordinadores y docentes dieron en entrevista sobre la docencia en los cinco programas de educación a distancia.

El análisis de las entrevistas permitió ver que los constructos no están lejos de lo que Rodríguez (2011) señala al referirse a que en la actualidad los docentes, además de su labor instructiva, deben asumir otros roles: promotores de climas organizacionales, creadores de

Gráfica 1. Códigos para la dimensión perfil docente



Fuente: elaboración propia.

recursos, y diseñadores y gestores de actividades y de entornos de aprendizaje que contemplen la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, conocimientos y capacidades de los estudiantes.

Se observó que los profesores fungen como orientadores, guías de aprendizaje y del desarrollo de las capacidades de los estudiantes; deben enseñar a aprender, motivar y provocar la curiosidad intelectual; son consultores que resuelven dudas y promueven el uso de las TIC en diversos ambientes (biblioteca, aula, casa); son investigadores que reflexionan sobre la práctica y colaboran con otros docentes; y tienen también la tarea de actualizar los contenidos y revisar los planes de estudio, entre otros.

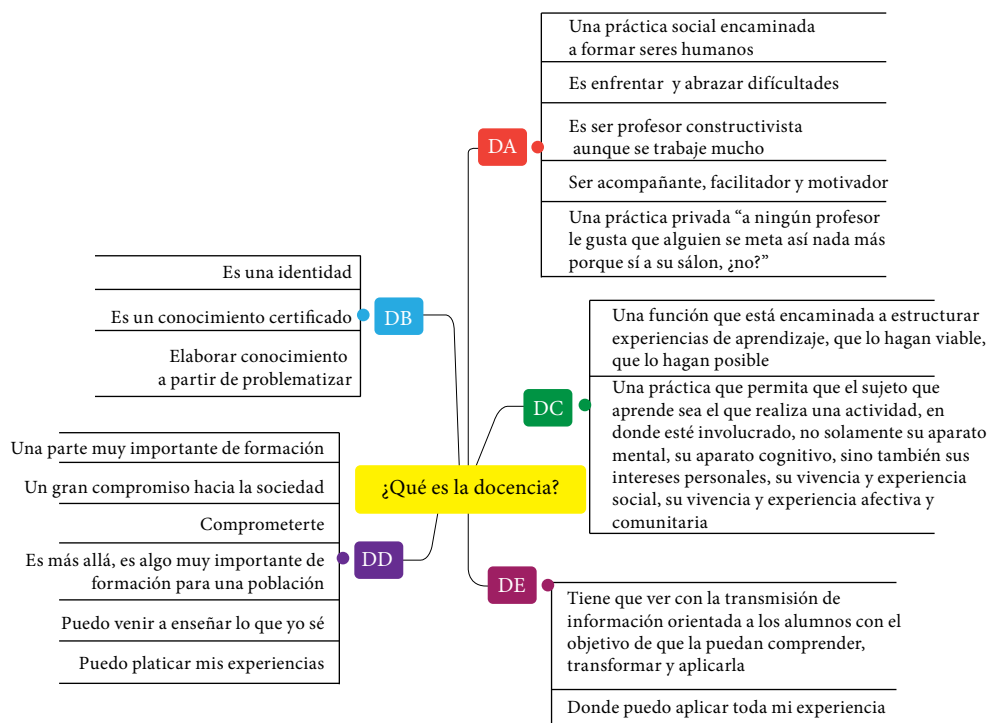
Cuando se les preguntó a los docentes sobre cuál era su definición de docencia, pudo constatar que la función primordial de esta actividad sigue siendo la de formar a seres humanos: la docencia se entiende como una práctica encaminada a formar seres humanos, en la cual se da un acompañamiento que involucra la propia identidad del profesor, su conocimiento y experiencia, que se transfieren al estudiante para que éste produzca aprendizajes.

Si bien la UNESCO (2008) estableció que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyados en las TIC, es claro que en algunos casos estas oportunidades no se presentan por diversos factores; en las entrevistas se consigna la falta de infraestructura para soportar los programas de educación a distancia, de capacitación en el uso de las TIC y de conocimiento sobre metodologías de aprendizaje, así como la ausencia de una reglamentación de la práctica docente en línea. Además, las diversas funciones de los profesores son variables que deben atenderse para lograr la mejor inserción a la labor de asesoría en línea.

No debe perderse de vista que la creación de los programas a distancia es reciente y éstos han ido madurando a través del ensayo y el error, lo cual ha permitido experimentar con modelos de gestión que poco a poco harán más eficiente la práctica docente en la modalidad a distancia.

El crecimiento de la educación a distancia ha colocado al docente en una situación de formación constante ante el uso y apropiación de las TIC; los cambios que los docentes

Figura 1. ¿Qué es la docencia?



Fuente: elaboración propia.

han experimentado en el paso de la educación presencial a la no presencial ha favorecido el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y la búsqueda de actualización disciplinar.

Explica la docente C, de la UPN, que cuando los docentes aprenden a usar el sistema de gestión de aprendizaje (LMS), logran una asesoría más estrecha con los estudiantes:

[En lo virtual]...uno tiene evidencias, porque finalmente en la ruta que se traza se les van planteando productos de aprendizaje, además la plataforma es muy transparente y me permite ver, ah sí, vio primero el texto, ah no, fue tal, o cómo les llamó la atención tal cosa, entonces prefirieron o prefirió tal estudiante mirar esto o lo vio varias veces y después se fue o nunca vio el ejemplo.

La mayoría de los cursos de formación para asesores en línea que tienen las instituciones que participaron en el estudio se imparten en

la actualización del conocimiento disciplinar, el campo de la pedagogía y la didáctica, y el uso de las TIC; algunos docentes toman otros cursos de forma autónoma, porque ellos mismos perciben la necesidad de formación. En las instituciones no existe una definición de lo que debería ser un asesor en línea; cada una establece las funciones del asesor de acuerdo con las necesidades propias del programa educativo. Lo que sí se comparte son las cualidades que debe tener un docente de educación a distancia: tanto los docentes como los coordinadores entrevistados coinciden en que el asesor debe ser: acompañante, facilitador, motivador; una persona capaz de enfrentar y resolver dificultades; un ser constructivista, capaz de generar conocimiento a través de preguntas para problematizar, y de estructurar experiencias de aprendizaje no sólo donde interviene su aparato cognitivo, sino también sus intereses personales, su vivencia y experiencia social, afectiva y comunitaria.

Cuando se les preguntó a los coordinadores académicos sobre cuál debería ser el perfil docente indicaron que éste debería incluir: estar dispuesto a actualización permanente, ser experto y especialista en la disciplina, tener formación tecnológica, estar preocupado por el aprendizaje, ser promotor de la autonomía del estudiante y tener formación docente; ser acompañante, facilitador, motivador, y estar al tanto de las diversas metodologías de aprendizaje; que tenga la habilidad de escribir, ser comprensivo respecto de las historias de vida de los estudiantes, hábil para diagnosticar las condiciones de estudio de los estudiantes, dar solución a los problemas que éstos presenten para favorecer su aprendizaje; tener intuición para resolver problemas técnicos y ser tolerante a la frustración en el campo tecnológico; ser orientador, saber corregir, dar retroalimentación oportuna, ser estudioso del lenguaje no corporal, ser productor de información y creativo para ver la potencialidad pedagógica en un recurso web, así como creativo con temas emergentes; romper la distancia entre docente y estudiante, saber trabajar con grupos, enseñar a los estudiantes a hablar, generar confianza y ser empático con el grupo; ser flexible, ofrecer momentos significativos de aprendizaje que sean de interés a los estudiantes, ser colaborativo, romper el trabajo individual y favorecer la colaboración interdisciplinaria; lograr pensamiento crítico en el estudiante, entender que se está aprendiendo siempre, ser inventivo, ser reflexivo del conocimiento de las sociedades, saber que aprender a navegar implica cierta orientación; tener una preparación en didáctica, en pedagogía, en estrategias de enseñanza y en la administración del tiempo; ser muy organizado y ser autodidacta. Tener experiencia profesional para “impartir cosas más reales” (impartir temáticas más apegadas a la realidad), tener apertura y creatividad, tener una actitud proactiva, reconocer la puntualidad, ser justo y poder exigir.

La innovación en pedagogía ha implicado que un docente tenga que descolocarse respecto de la estructura más vertical del aula presencial y crear ambientes de colaboración más horizontales; las dinámicas formales del docente se alteran si éste se vuelve más flexible, autodidacta, reflexivo y crítico, con una visión de aprendizaje permanente. Dentro de los cambios observados y relatados por los docentes, se ha creado conciencia de lo que se demanda para la educación a distancia: el desarrollo en competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo.

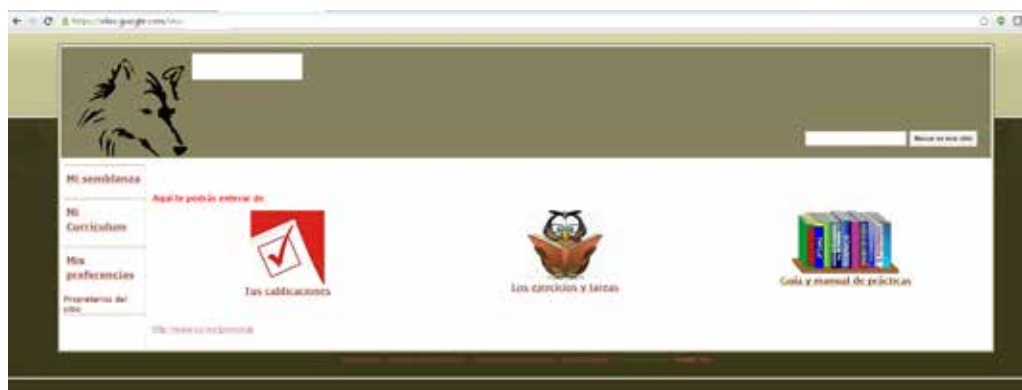
Práctica pedagógica

En la dimensión *práctica pedagógica* se encontró, entre otros hallazgos, que los cambios respecto a estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación no cambiaron mucho, pero la forma como se entregan y diseñan las estrategias sí es diferente. En la Fig. 2 se muestra un sitio web desarrollado por el docente E de la UV, que es el medio de comunicación entre él y los estudiantes. El docente relató que de esta forma logra fortalecer los contenidos en el LMS e incorporar información para que los estudiantes sepan qué actividades realizarán a lo largo del curso. El diseño del sitio web fue complementario al uso de la plataforma EMINUS² de la institución y contiene exámenes, prácticas, reportes de calificación, guías y manuales, con lo cual se obtiene un espacio de intercambio académico.

El uso de las aplicaciones que se encuentran en Internet, explican los entrevistados, les permite ser más creativos cuando presentan la información, ejemplifican con aplicaciones para crear mapas mentales y conceptuales, *wikis*, archivos de audio y video. Otros aspectos que les han permitido diversificar sus estrategias de enseñanza son la disponibilidad de materiales digitalizados, objetos de aprendizaje y recursos de información, así como el acceso inmediato a cualquier contenido y el uso de hipervínculos. La educación

2 Puede consultarse: <https://eminus.uv.mx/eminus/default.aspx>

Figura 2. Sitio web diseñado por el docente E de la Universidad Veracruzana



Fuente: <https://apps.google.com/products/sites/>

a distancia les ha permitido dar una atención más personalizada a los estudiantes y los medios de comunicación les han posibilitado acortar las distancias; han creado sus propias estrategias de acompañamiento en línea, tanto con apoyo de la institución de adscripción como por propia iniciativa.

La formación básica que los docentes a distancia reciben por parte de la institución es sobre cómo usar el sistema de gestión de aprendizaje (LMS) y guías y cursos sobre la función de asesoría. Estos profesores han creado sus propios modelos de acompañamiento en línea, que consiste en:

- Ingresar diariamente al sistema de gestión de aprendizaje (LMS).
- Consultar la guía en el acceso a recursos de información confiables.
- Estar disponibles para sus estudiantes a través de varios canales de comunicación.
- Otorgar acompañamiento por varios medios de comunicación.
- Incluir la asesoría en su agenda de trabajo.
- Establecer comunicación y confianza con los estudiantes.
- Ser flexible con la entrega de las actividades.
- Dar seguimiento individual, constante, sistemático y organizado.

- Actualizar material didáctico y de información.
- Revisar quién no ha ingresado al LMS y dar seguimiento.
- Favorecer el proceso autodidacta del estudiante.
- Tener comunicación asertiva.
- Participar y moderar los foros.

En relación a estos modelos de acompañamiento también se indagó acerca de cómo se desarrolla la comunicación, el trabajo colaborativo, la motivación y la interacción en los modelos de acompañamiento en línea. En los cinco casos presentados, las instituciones de adscripción forman a los docentes en el uso del sistema de gestión de aprendizaje (LMS) y proporcionan una guía sobre cómo llevar a cabo la asesoría; el resto de lo que deben conocer —cómo usar algunos recursos web para complementar cuestiones de comunicación, por ejemplo—, lo debe adquirir el profesor sobre la marcha. Con la educación a distancia, los profesores han asumido una propuesta de teletrabajo muy intensa, que les implica echar mano de todos sus saberes, conocimientos y competencias, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico; sólo gracias a su capacidad de adaptación podrán hacer más ligera su incursión en las prácticas propias de la educación a distancia.

Otro hallazgo de la investigación es que en el quehacer docente se inició un fenómeno de

construcción de identidad digital, es decir, el profesor comenzó a ser definido por sus prácticas culturales: cómo se relaciona en la red, qué produce para la Internet, cómo realiza el intercambio de conocimientos con los otros, qué tipo de gestión realiza, cómo y en dónde se relaciona con sus estudiantes. Al tiempo que se integra a la educación a distancia se convierte en usuario de TIC, así como de recursos en la web que poco a poco se convierten en aprendizajes que transmite a sus estudiantes. Éstos, por su parte, reconocen que el docente usa recursos para comunicarse y publicar información en la red, para interactuar y compartir documentos, mediante videoconferencias, foros, *chats*, mensajero, correos, *wikis*, *blogs*, *podcast*, *vodcast* y sitios o páginas web. Además, los estudiantes afirman haber aprendido con el docente a usar videoconferencias, foros, *chats*, redes sociales y *wikis*, así como a generar archivos de audio y de video, y a usar sitios o páginas web.

En la observación de dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) se observó que en el caso de la docente A de la UNAM, cuando inicia un curso crea un foro académico general donde les explica a los estudiantes cómo deben entregar las actividades, elabora textos a manera de discursos en la plataforma para lograr que el estudiante comprenda que el aprendizaje se dará sólo si él/ella así lo quiere, inculca el hábito de identificar como tales las citas textuales con el fin de evitar el copiado de información, establece el objetivo de la asignatura y lo que llama “reglas del juego”. En la evaluación de productos de aprendizaje, a cada estudiante se le hacen comentarios sobre la tarea, las cuestiones de ortografía y redacción, sobre las características que se establecieron para la actividad y las referencias que se consultan. Los estudiantes en la UNAM hacen una lectura inicial sobre las características del estudiante del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED),

y se les induce a que conozcan el reglamento académico sobre la carga de asignaturas. Para realizar el acompañamiento como asesora en línea, la profesora ha elaborado actividades sobre el tema de administración del tiempo, y crea canales de comunicación en el LMS por medio de mensajes internos y foros para que los estudiantes planteen sus dudas. También organiza sesiones presenciales a través de sistemas como *Elluminatek*.³ En el día a día, monitorea y da seguimiento sobre cómo el estudiante va respondiendo a actividades. Así mismo, logra desarrollar actitudes académicas y de cordialidad al solicitar la inclusión de fotografías en el perfil acordes al contexto académico y la participación de los estudiantes en el foro de bienvenida, donde éstos tienen que presentarse. También enseña a los estudiantes a contestar un correo de forma académica, a atender las observaciones del asesor, y fomenta la consulta de fuentes de información confiables.

Adicionalmente, la docente A se dio a la tarea de recopilar recursos didácticos e informativos para la materia que imparte en la maestría en línea donde participa, como muestra la Fig. 3; el recurso llamado *Symbaloo* es usado por la docente para complementar el uso de la plataforma Moodle y así ofrecer otras alternativas de comunicación y de facilitación del aprendizaje.

Dentro de los recursos didácticos que la docente ha creado en esta página web está la concentración de herramientas para la asignatura Investigación documental, donde pone al alcance del estudiante varios sistemas de información, como la hemeroteca nacional, herramientas para hacer mapas mentales y organizadores gráficos; así mismo, permite el acceso al aula virtual, revistas digitales, diccionarios, bases de datos, y a organismos gubernamentales, fonoteca, el *Diario Oficial de la Federación*, lecturas complementarias, documentales en línea y libros electrónicos, entre otros.

3 Una herramienta para colaborar en línea mediante *chat*, pizarra, videoconferencia y la posibilidad de compartir documentos.

Figura 3. Recurso web que integra enlaces a fuentes de información



Fuente: <https://www.symbaloo.com/>

En cuanto al LMS de la UAM-I, en el sitio del posgrado en el que participa la docente B se observó la contextualización de la propuesta educativa y una presentación del programa en video. En el menú principal el estudiante puede entrar al aula virtual (Moodle),⁴ y tiene acceso a la biblioteca virtual, al correo institucional, a información de los estudiantes, y a asistencia técnica; también hay un espacio de preguntas frecuentes, e información sobre el equipo de trabajo (asesores, coordinadores académicos y personal de soporte técnico y de seguimiento). Se encontró que la interacción que promueve la docente B se da por foros de dudas y apoyo, que organiza de acuerdo a las unidades temáticas de la asignatura del posgrado. Se pudo observar que había poca interacción y algunos mensajes de estudiantes sin respuesta por parte de la asesora; así mismo, se notó que el estilo de asesoría que desarrolla privilegia lo disciplinar, lo teórico, y que la comunicación queda en segundo plano, no obstante que ésta constituye un elemento clave en el diálogo didáctico mediado (García Aretio, 2002) que se requiere en el acompañamiento en línea (Fig. 4).

En el discurso que emplea la profesora hacia la tecnología se aprecia que ésta está en un proceso de aprendizaje en ese aspecto, y que considera que lo más importante es lo disciplinar. La asignatura del posgrado no está diseñada para la incorporación de otros recursos tecnológicos; la retroalimentación de los trabajos escritos está dada por calificaciones por medio de escalas, pero no por comentarios (Fig. 5). En la entrevista, la docente B afirmó que la asesoría que se otorga a los alumnos para la elaboración de los trabajos que entregan en LMS se da a través de correo y de forma oral, por teléfono o personalmente. En cuanto a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la principal estrategia de enseñanza es la lectura de textos de la asignatura, su discusión en foros y la entrega de un proyecto final. Las actividades de aprendizaje se centran en el desarrollo de pensamiento crítico, principalmente.

Ante la escasa participación de la asesora en los foros, los estudiantes se organizaron para atender sus dudas. La profesora no genera materiales didácticos apoyados en TIC, lo

4 Es un *software* para crear y ofrecer entornos de aprendizaje en línea.

Figura 4. LMS de la UAM-I para la oferta en educación a distancia



Fuente: VIRTU@MI <http://virtuami.izt.uam.mx/>

Figura 5. Apoyo disciplinar preponderante de la docente B

Ver todas las calificaciones del curso			
Grupos separados: 9CE1102 Nombre: Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z			
Apellido: Todos A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z			
Nombre / Apellido	Calificación	Comentario	Última modificación (Estudiante)
Pamela Adriana Fernández Cárdenas	Bien		mezclas_sonoras.ppt Monday, 30 de July de 2012, 22:43
Alexandra Hilana Aldana Arboleda	Muy Bien		Proyecto_final_Aldana.doc Wednesday, 18 de July de 2012, 13:26
Norma Lilia Anaya Vázquez Miguel	Muy Bien		Anaya_anexos_proyecto_FINAL.doc Anaya_proyecto_FINAL Friday, 27 de July de 2012, 00:41
Ángel Alatorre Álvarez	Muy Bien		Alatorre_Proyecto_final.doc Wednesday, 18 de July de 2012, 23:50
Aides Bernice Serrera	Bien		Bernice_final_1_.doc Thursday, 6 de September de 2012, 13:07
Porfirio Castro Cruz	Incompleto		
Mani Paz Covarrubias Espino del Castillo	Muy Bien		Proyecto_final_La_Despedida.pdf Sunday, 22 de July de 2012, 20:40
Marcela Israel Cabrera Pérez	Suficiente		Notas_cabrera_proyecto.doc Friday, 27 de July de 2012, 11:55
Efrén Calleja			

Fuente: VIRTU@MI <http://virtuami.izt.uam.mx/>

cual es comprensible ya que no todos los profesores que participan en programas de educación a distancia necesariamente desarrollan todas las posibilidades para el uso óptimo del LMS. En el caso de la docente B, su principal

fortaleza, como ya se dijo, está en su amplia experiencia en la disciplina que imparte.

Como puede verse en la Fig. 5, el recurso se usa parcialmente, y las estrategias de enseñanza de la profesora se centran en atender

la evaluación de los proyectos con apoyos teóricos.

A partir de las evidencias que se han expuesto puede afirmarse que, ante la incursión de las TIC en la práctica pedagógica en la educación a distancia, los docentes encuentran aspectos negativos y positivos. En cuanto a lo negativo, expresaron que en la educación a distancia las posibilidades de dialogar son reducidas, ya que éstas se limitan a la oportunidad de explicar algún tema y la retroalimentación por medio escrito no tiene el mismo efecto, es decir, no se cuenta con el soporte del lenguaje corporal que sí se tiene en la educación presencial; se trabaja más en soledad y la carga de trabajo para los asesores es muy grande. Dentro de lo positivo, los entrevistados opinan que en la educación a distancia se pueden usar las mismas estrategias pedagógicas que les han funcionado en la educación presencial, se optimiza el tiempo y los recursos, logran conocer más a los estudiantes en los grupos virtuales que en los presenciales, se hace un mejor seguimiento de las actividades porque en su mayoría ya se cuenta con el diseño didáctico, y se puede atender a una diversidad de estudiantes en cuanto a edad y nacionalidad. Ven positivo que exista una descolocación del poder del profesor, un cambio de lugar de la autoridad. Se fomenta más la autonomía del estudiante y se construye el conocimiento de una forma más colaborativa.

Como lo plantean Villaroel y Pritchard, “la tecnología se desarrolla mucho más rápido que la adopción o incorporación cultural de sus aplicaciones” (2010: 54). Cómo se reacciona ante los cambios inducidos por la tecnología, tanto a nivel personal como del sistema educativo, será determinado por la forma como culturalmente se defina la situación. Los docentes y coordinadores reconocen que es imprescindible usar las tecnologías, sobre todo en la educación a distancia, sin embargo, puntualizan que lo cultural influye en el contexto, es decir, con las posibilidades de infraestructura y de recursos humanos de la

institución para la formación continua de sus docentes. La educación a distancia implica la reorganización de la práctica pedagógica y de la administración del tiempo respecto de la educación presencial, tanto en el hogar como en los espacios laborales. Explica Martín-Barbero (2009) que las prácticas de que está hecho el vivir cotidiano son las que enfrentan la subsistencia y llenan de sentido la vida. Se puede decir que si antes el uso de las TIC era considerado un obstáculo para la toma de conciencia, hoy es un hecho su existencia y su uso como una necesidad educativa. Con el uso de las TIC, los estudiantes pueden estar en contacto permanente con el profesor (por el tipo de relación que se establece vía virtual), y la presencialidad queda casi siempre ausente; en la educación a distancia —coinciden los profesores entrevistados— se crean lazos de colaboración más sólidos. La docente B, de la UAM-I, planteó que el asesor en educación a distancia debe:

Ser flexible en la entrega de actividades, transmitir el gozo y el placer por el conocimiento, estar informado en temas de actualidad y en la teoría, comprender que los estudiantes están solos y aislados; es la posibilidad de establecer vínculos más amistosos, muy sólidos, muy sabrosos, comunitarios. Eres más amable, lo virtual nos hizo ser más amables, tratar de sentirse fuerte en los temas para participar más en los foros, tener calma, construir la formación docente en los estudiantes, la autonomía, que los estudiantes sepan que cuentan contigo. Es ser un facilitador, es ser un acompañante.

La enseñanza mediada por TIC se antepone a todo lo que se concebía como docencia; tanto docentes como coordinadores reconocen que la pedagogía y las tecnologías deben estar en sinergia y en común con el diseño de un curso en modalidad a distancia; con la formación en el uso de una serie de recursos,

medios de comunicación e información por los que se entrega el contenido, donde interviene el factor humano; y para construir un diálogo didáctico sobre ese contenido y así disipar y abrir nuevas perspectivas. En la dinámica de la educación a distancia se genera un medio que se vuelve estrecho en las relaciones, de aspecto familiar, porque se cuentan vidas, se establecen relaciones, se conoce la forma de trabajo.

La práctica pedagógica en escenarios no presenciales se ha suscrito a un trabajo extendido, a una práctica que no sólo se queda en el aula (virtual), sino que se amplía a espacios extraescolares y familiares que se suman a la cultura digital en educación y al desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo a distancia por medios telemáticos (teletrabajo). Los coordinadores y docentes reconocen que la habilidad para administrar el tiempo es un elemento imprescindible en la educación a distancia, y que se va desarrollando en el proceso mismo. La docente D del IPN comparte su experiencia respecto a la administración del tiempo:

Eso lo fui adquiriendo... a través de la experiencia, y a través del manejo del estrés, porque cuando no te organizas te estresas más. Todo es urgente, todo importa, pero si a cada cosa le das su tiempo y su lugar, disminuye el estrés... hay cosas que de alguna manera me han obligado a que yo me organice. Y yo le encuentro beneficios, muchos, muchos beneficios.

En el discurso docente se encontró que la comunicación y el uso de diversos medios son esenciales, pero también la forma como se escribe un mensaje, como se da el acompañamiento: desde el uso de videoasesorías, hasta el uso del correo electrónico, implica la dedicación de cierto tiempo.

El uso de la tecnología induce a los profesionales de la educación a cambiar su manera de trabajar; la hacen más personal y propia; les

permite laborar desde su hogar o sitios remotos sin dificultad mediante el uso de TIC, que se adaptan a sus habilidades y potencian el desempeño de sus actividades (Osio, 2010). Todos los docentes y coordinadores concordaron en que el tiempo que se dedica a la educación a distancia es significativo; aunque institucionalmente son cuatro horas a la semana, ellos dedican al menos dos horas diarias. Como lo explica Pérez (2010), en el teletrabajo existe la sensación de libertad, de que permite organizar la vida cotidiana para poder atender mejor a los hijos u otros familiares dependientes; el hecho de no tener que dar explicaciones en el trabajo cuando se tienen compromisos familiares, a pesar del aislamiento y la pérdida de posibilidades de promoción profesional que ello puede provocar, es algo que se valora fuertemente. Sobre el tema, la docente C de la UPN, relata:

Sí hay un riesgo, porque de repente la jornada laboral y tu vida académica y tu vida personal están en el mismo lugar y están, si quieres, en un entramado y dices “¡madre mía!”, ¿no? O sea, momento, momento [ríe].

Finalmente, todos estos cambios demandan un profesor activo, en formación constante, con competencias digitales, animador del proceso de aprendizaje, precursor de nuevas formas de aprender, investigador de recursos web que ayuden en el acompañamiento en línea, pero también hábil en el uso del tiempo.

Si bien en el presente escrito no se puede agotar el tema, podemos dedicar algunos apuntes sobre los supuestos preliminares establecidos en la investigación. Se reconoce que:

1. La innovación pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, alterando sustancialmente las dinámicas formales del docente. Estas competencias comprenden:

las didácticas, las digitales, el afectivo social, las disciplinares, de autogestión, de administración del tiempo e incluso de investigación (para aportar más al estudiante). La dinámica de trabajo de los docentes ha permeado, incluso, la organización en el hogar; éstos se muestran rebasados ante la innovación pedagógica y los nuevos modelos educativos no presenciales y precisan un proceso de adaptación y formación constante, gestionar nuevos entornos de aprendizaje y generar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje más acordes con la educación a distancia.

2. La planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación a distancia demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo. Se pudo comprender que si el docente no desarrolla este tipo de competencias, el trabajo a distancia puede representar una alta carga de trabajo; sobre todo implica la invasión de espacios personales y la constante formación en uso de las TIC. A partir del estudio de las distintas dimensiones de la investigación se puede afirmar que los profesores son capaces de planear y diseñar estrategias de mediación en ambientes de aprendizaje a distancia que promueven la colaboración, autogestión y autonomía en los estudiantes, siempre y cuando tengan competencias digitales para crear un sitio web, buscar recursos en Internet, usar sistemas de videoconferencia y gestionar un LMS, entre otros.
3. Los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje a distancia desarrollan un perfil académico en donde la comunicación es un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y de autonomía intelectual entre sus estudiantes. Los docentes asesores se

han especializado en el uso de diversas formas para comunicarse con sus estudiantes, lo que les permite estar en interacción constante, generar espacios de colaboración (foros, videoconferencias, *chats*) y ser autogestivos; al mismo tiempo, promueven la autonomía intelectual en los estudiantes al proveerlos de información sobre cómo hacer mejores búsquedas en la red, proporcionan recursos web para incentivar su aprendizaje, y ofrecen el encuadre de una metodología de aprendizaje activa, como el trabajo por proyectos, la investigación, la presentación de proyectos, el uso del método de casos y solución de problemas. Finalmente, todos estos cambios demandan un profesor activo, en formación constante, con competencias digitales, animador del proceso de aprendizaje y precursor de nuevas formas de aprender, así como investigador de recursos web que puedan ayudarle en el acompañamiento en línea. Y es a través del diseño de las estrategias de enseñanza (la institución) y las estrategias de aprendizaje (docente y coordinadores), como el estudiante aprende a trabajar en colaboración, a ser autónomo y autogestivo; cualidades que están presentes en la educación a distancia.

CONCLUSIONES

Del análisis anterior se pueden dejar en puerta algunas posibles líneas de acción para la formación de los docentes de programas a distancia en las instituciones de educación superior; estas líneas tienen que ver con la sensibilización sobre cómo los docentes se insertan en el campo de la educación a distancia. Si se hace de forma adecuada, la experiencia docente puede beneficiar a estos programas. En lugar de atribuirle al docente más funciones, se deben

focalizar los esfuerzos en repensar su jornada laboral y el estímulo económico correspondiente, formarlos constantemente en competencias digitales y prepararlos para el empleo de nuevas metodologías de aprendizaje. Así mismo, se requiere proporcionarles herramientas que desarrollen el trabajo colaborativo y la conducción de grupos en plataformas educativas de gestión de aprendizaje donde la interacción, la comunicación y la motivación sean la base de la capacitación, por mencionar sólo algunos aspectos.

Una de las limitaciones de esta investigación es que no se pudo acceder a todas las plataformas educativas de gestión de aprendizaje, ya que existe cierto recelo por evidenciar cómo se hace la asesoría. No obstante lo anterior, gracias a las encuestas aplicadas a los estudiantes fue posible reconocer que debe fortalecerse la formación en los docentes en el uso de recursos web y en torno al acompañamiento en línea a través de los diferentes medios. El imaginario social de lo que debiera ser un profesor se desdibuja y reconstruye, principalmente, de acuerdo a las teorías psicopedagógicas, los métodos de aprendizaje, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación, y la conformación de sociedades de la información y el conocimiento. Y también, en consecuencia, en relación al surgimiento de los entornos virtuales de aprendizaje.

Los profesores y coordinadores académicos han afirmado que no se puede ser experto en TIC, pues es necesario seguir aprendiendo; ubican a la comunicación como un factor clave para acompañar al alumno en la educación no presencial; y reconocen que las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación son diferentes en educación no presencial debido a que se reduce la presencia docente y es el estudiante el que establece sus ritmos de aprendizaje, es decir, se apuesta a que se dé el aprendizaje centrado en el alumno.

Es un hecho que la jornada laboral se amplió con la incorporación de los docentes a programas de educación a distancia, al

mismo tiempo que habilitó sus posibilidades de gestión del tiempo y otras habilidades para el acompañamiento. Los docentes y coordinadores buscan familiaridad con los estudiantes; reconocen el perfil del docente a distancia, mantienen empatía, respeto y colaboración con sus alumnos a pesar de la distancia física; fomentan el acceso al conocimiento y la información de forma distinta.

Ante estas innovaciones en la práctica pedagógica, no hay duda de que la cotidianidad docente impacta, a veces de forma agresiva, en el desarrollo o no de competencias digitales, y en el uso de nuevas metodologías de aprendizaje. Se corroboró que, en general, con el uso de otros medios tecnológicos para enseñar, el docente desarrolla, al igual que el estudiante, competencias de autogestión y autonomía; ha definido patrones de comportamiento y relaciones sociales mediáticas; atiende otro tipo de habilidades cognitivas debido al rango de edad de los participantes en educación a distancia; modifica sus usos y costumbres en relación con el tiempo y el ocio; y, sin duda, se incorpora a la teledocencia aun cuando el teletrabajo no ha sido suficientemente regulado en las instituciones educativas.

Como señalan González y Hernández (2008), el complejo marco de interacciones sujeto-entorno virtual requiere un profundo análisis, así como nuevas formas de entendimiento, en virtud de que existen diferencias en las prácticas que se llevan a cabo en los espacios presenciales tradicionales. Estas diferencias se traducen en mejoras en los procesos educativos que se desarrollan a través de entornos virtuales donde la educación no se ve restringida ni en tiempo ni en espacio, gracias a la aplicación racional y estratégica de la tecnología electrónica. Observamos a un profesor con muchas tareas, con habilidades para administrar el tiempo, que desarrolla estrategias para buscar información, que es autónomo, autorregulado, automotivado, problematizador y creativo, con más flexibilidad, más interesado en cómo se aprende.

Como explicaron Ruiz y Aguirre (2013), en los noventa se privilegiaban cuatro dimensiones en la docencia: el saber académico-disciplinar, el saber técnico-pedagógico (componente central de la profesión docente), el saber crítico-social y comunitario, y el saber personal-reflexivo. En los tiempos actuales, ante la incursión de las TIC se incorpora el saber digital.

Los docentes que se insertan a la educación a distancia deberán desprenderse de falsas expectativas; el asesor a distancia debe destinar un tiempo significativo al acompañamiento, a la investigación de temas que desconoce, al seguimiento de actividades en sistemas de gestión de aprendizaje, a la formación en varios campos, a repensar su práctica pedagógica, tal como se ha expuesto, pero especialmente al desarrollo de competencias digitales para usarlas en beneficio de su asesoría tecno-pedagógica. Al mismo tiempo, los profesores no deben ser abandonados por la institución donde prestan sus servicios; ésta deberá hacer una evaluación diagnóstica antes de que el docente entre de lleno al trabajo laboral para poder apoyarlo en relación a las posibles dificultades que pueda presentar y anticiparse así a la formación permanente que exige esta labor. Día a día se desarrollan nuevas tecnologías y se busca su uso en lo pedagógico; los profesores que no cuentan con el apoyo suficiente van sorteando las dificultades de la mejor manera posible. El docente del siglo XXI ha dejado de ser un mero trasmisor de conocimiento; con las TIC se crean espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje donde, además del intercambio de información, se dan relaciones mediáticas, de formación, interacción, trabajo, colaboración e investigación (Aguirre y Ruiz, 2012).

En torno a los recursos web 2.0 y los dispositivos móviles, como señalan Cobo y Moravec (2011), también se está generando discusión sobre la colectivización del saber, el aprendizaje colaborativo, la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en

descubrimiento, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje en diferentes contextos y el aprendizaje informal. ¿Qué tanto los docentes están siendo preparados para lo que viene? Porque, como se expuso en la dimensión *perfil del profesor*, los profesores entrevistados se iniciaron en la educación a distancia al calor de la expansión de esta modalidad. Para finalizar, insistimos en la necesidad de que las instituciones reflexionen sobre la formación inicial y continua de los docentes de educación a distancia; de acuerdo con lo que ellos mismos expresaron en las entrevistas, la formación debe considerar el desarrollo de:

- la creatividad;
- la innovación tecnológica para procesos de enseñanza-aprendizaje;
- el uso de recursos web aplicados a la educación;
- el uso de plataformas educativas para la gestión del aprendizaje;
- el uso de medios de comunicación e interacción para beneficio del aprendizaje;
- la comunicación oral (basado en videoconferencias);
- la comunicación escrita basada en la retroalimentación constructivista;
- el diseño multimedia para el apoyo del acompañamiento en línea;
- el saber y prácticas sobre diversos contextos psicopedagógicos;
- investigación para el desarrollo del pensamiento crítico;
- administración de entornos virtuales de aprendizaje;
- nuevos modelos de evaluación en educación a distancia;
- métodos emergentes de aprendizaje;
- diseño instruccional;
- conducción del trabajo colaborativo (foros, wikis y otros);
- fomento de la investigación en educación a distancia.

Se busca formar a los docentes para que, lejos de limitarse a asignar una calificación en actividades previamente diseñadas, sean asesores activos, investigadores motivados, con ganas de innovar y de seguir formándose para la educación a distancia en un sentido más planeado.

Un asesor en línea puede asumir diversos roles en la educación a distancia y puede experimentar diversos cambios en el proceso; sólo su correcta inserción podrá favorecer una adaptación más amigable. Las prácticas pedagógicas en la educación a distancia aún siguen en desarrollo, en prueba y error; se experimenta sobre el ideal de cómo deberá

acompañar un docente los procesos de enseñanza aprendizaje. Los profesores mostraron diversos estilos docentes, en su mayoría generados a partir de experiencias personales, y en algunos casos guiados por la institución de adscripción. Se debe reflexionar sobre lo que cada uno de los docentes y coordinadores académicos ha relatado sobre cómo hacen su trabajo, porque de esos discursos se desprenden necesidades, inquietudes y satisfacciones que las cinco instituciones de educación superior involucradas en el estudio podrían revisar para generar estrategias para el acompañamiento de la práctica pedagógica de docentes en la educación a distancia.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- AGUIRRE Aguilar, Genaro y María del Rocío Ruiz Méndez (2012), "Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria", *Revista Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 59, pp. 122-145, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179425449010> (consulta: 10 de agosto de 2015).
- CASAL, Jordi y Enric Mateu (2003), "Tipos de muestreo", *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, vol. 1, pp. 3-7, en: [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%20C3%B3mo%20dise%C3%81ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%20C3%B3mo%20dise%C3%81ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf) (consulta: 2 de agosto de 2016).
- COBO Romani, Cristóbal y Jhon Moravec (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Col·lecció Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- DENMAN, Catalina y Jesús Armando Haro (2002), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México, El Colegio de Sonora.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/introduccion%20Denzin%20-%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc (consulta: 14 de noviembre de 2014).
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2002), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, México, Ariel Educación.
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2012), "En torno a un esquema teórico sobre la enseñanza a distancia y virtual", *Conocimiento Libre y Educación*, LED 2012 [Youtube], en el marco del III Congreso/IV Jornada, 13 al 30 de julio de 2012, en: <https://www.youtube.com/watch?v=VcvcLo2ITWg> (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- GONZÁLEZ Sánchez, Margarita y María José Hernández Serrano (2008), "Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social", *Revista Apertura*, vol. 8, núm. 9, pp. 8-20, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68811230001> (consulta: 3 de octubre de 2014).
- GONZÁLEZ Gil Teresa y Alejandra Cano Arana (2010), "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación", *Nure Investigación*, núm. 45, pp. 1-10, en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/485/474> (consulta: 5 de octubre de 2014).
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Patricia Baptista Lucio (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HINE, Christine (2004), *Etnografía virtual*, Barcelona, Editorial UOC, Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad, en: <http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf> (consulta: 22 de octubre de 2014).
- KUCKARTZ, Udo (2011), "Análisis cualitativo de datos asistido por computadora: historia, métodos y perspectiva", en César Cisneros Puebla (coord.), *Análisis asistido por computadora. Teoría e Investigación*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 27-51.

- MARTÍN-Barbero, Jesús (2002), *La educación desde la comunicación*, México, Editorial Norma, en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf> (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- MARTÍN-Barbero, Jesús (2009), “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- MOSQUERA Villegas, Manuel Andrés (2008), “De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet”, *FERMENTUM. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 18, núm. 53, pp. 532-549, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28656/1/articulo4.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2014).
- OSIO Havriluk, Lubiza (2010), “El teletrabajo: una opción en la era digital”, *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol. 3, núm. 5, pp. 93-109, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219014912006> (consulta: 12 de octubre de 2014).
- PÉREZ Sánchez, Carmen (2010), “El teletrabajo: ¿más libertad o una nueva forma de esclavitud para los trabajadores?”, *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, núm. 11, pp. 24-33, en: <http://www.raco.cat/index.php/IDP/article/download/225853/307251> (consulta: 16 de octubre de 2014).
- RODRÍGUEZ, Rosa María (2011), “Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 9-25, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART1.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2014).
- RUIZ Méndez, María del Rocío y Genaro Aguirre Aguilar (2013), “Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia”, *Revista Apertura*, vol. 5, núm. 2, en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/412/339> (consulta: 8 de agosto de 2015).
- UNESCO (2008), “Estándares de competencia en TIC para docentes”, Londres, UNESCO, en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php> (consulta: 9 de octubre de 2014).
- VILLAROEL, Armando y Jean Pritchard (2010), “¿Estamos aprovechando debidamente el potencial de la educación a distancia en línea en América Latina y el Caribe? Capítulo I: Evolución y desarrollo”, en Patricia Ávila (coord.), *Educación a distancia: actores y experiencias*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp. 53-61.