UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

"DIRECTIVIDAD Y SABER DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN RED A NIVEL MAESTRÍA: UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO VIRTUAL"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA GUADALUPE SALINAS JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ANDREA OLMOS ROA

ARAGÓN ESTADO DE MÉXICO, 2011

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos y esposo que formaron parte del proceso de construcción del presente trabajo: por su amor, tiempo, paciencia, colaboración y apoyo día con día, a fin de que logremos las metas que nos proponemos en la vida. Los amo profundamente. Siempre lograremos los sueños y proyectos de vida profesional laboral y personal por imposibles que parezcan, son mi total orgullo.

A mi madre y hermanos quienes me brindan su comprensión para alcanzar todos los logros personales y profesionales de mi vida y la de mis hijos.

A mi tutora Dra. Andrea Olmos por compartirme su sabiduría, experiencia, paciencia y cariño que recibí en todo momento. Es mi admiración y ejemplo a seguir.

A mis sinodales Dra. Oliva López, Dra. María de la Luz Torres, Dr. Antonio Carrillo Avelar, Dr. Miguel Ángel Martínez, por brindarme todo su valioso e invaluable conocimiento, su calidez y experiencia. Son maravillosos, permitieron el enriquecimiento y precisión para concretar este trabajo.

A todos mis amigos, compañeros de trabajo, alumnos, y administrativos de forma especial al Ingeniero Armando. Gracias por brindarme la oportunidad para alcanzar en tiempo y forma un logro más en mi vida profesional.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 1
Arquitectura del Trabajo 9

CAPÍTULO 1 SABER DOCENTE Y DIRECTIVIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO. 11

1.- La Universidad Virtual en la Sociedad de la Información y del Conocimiento en la formación docente 12

1.1 Problemas directivos de la enseñanza en investigación 21
1.1.1 La Función docente en la dirección del saber en ambientes virtuales 28
1.1.2 Problemática directiva en el aula virtual 32
1.1.3 La dirección del saber docente en el desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas. 34

1.2 Preguntas Generadoras 41

1.3 Objetivo general 43

1.4 Supuestos 43

1.5 Identificación del objeto de estudio 44
1.5.1 Localización del Escenario de formación 45

1.6 Constructo Metodológico 48
1.6. 1 La Etnografía Virtual y el enfoque interpretativo 48
1.6.2 Métodos y Técnicas 53
1.6.3 Trabajo de Campo 55

1.7 Categorías de Análisis 58
1.7.1 Sentidos y significados en la dirección del saber en la formación en investigación 58
1.7.1.1 Tramas de Sentido y significado 60

1.8 Unidades de Análisis: Sistema de Actividad 63
1.8.1 Metas, Acción y Orientación mediada por el profesor 63
1.8.1.1 El sistema profesor y el saber profesional 70
1 8.1.2 El saber profesional 70

CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZACIÓN: LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES CON PROGRAMAS EN RED. 75

(Dispositivos de formación en investigación)

2.1.- Gestión Educativa 75

Conceptualización, enfoques y dispositivos Institucionales

2.1.1 La gestión educativa en entornos en red desde una perspectiva histórica 81

2.1.2. De la gestión vertical a la horizontal en la educación en red 84

2.1.3 Enfoques de gestión y prácticas culturales 87

2.1.4 La gestión educativa en las Universidades Virtuales 92

2.1.5 Dispositivos Institucionales y su dimensión cultural. 94

2.2 Políticas para la Educación Superior en investigación en los entornos globales: Internacionales, Latinoamericanos y Mexicanos. 99

2.2.1 Problemática de la enseñanza y la investigación en la generación del conocimiento. 107

2.2.2 Gestión de Políticas Educativas en Latinoamérica y México en la enseñanza de la investigación. 111

Cap. 3 LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y LA DIRECTIVIDAD DEL SABER DOCENTE EN EL AULA VIRTUAL. LA VIDA COTIDIANA DE LA ENSEÑANZA EN INVESTIGACIÓN (Análisis de Caso) 117

3.1 Gestión y dirección pedagógica en ámbitos institucionales en red. 118

3.1.1 El docente en el aula virtual: espacio de formación (Los fines, acciones y operaciones) 124

3.1.2 Acciones y orientaciones del alumno en el aula virtual. 128

3.2 El Saber docente en el sistema de actividad cultural de investigación. 135
3.2.1 La Transmisión de su Saber Pedagógico en el aula virtual. 135
3.2.2 El saber de la maestra teórico y práctico en el aula virtual. Las metas acciones y orientaciones 136
3.2.3 Saberes del sentido común y de la experiencia docente 141
3.3 La Enseñanza en el aula virtual 145
3.4. Función del Docente en la dirección del alumno en la formación en investigación: De la dependencia a la autonomía 159
3.5 La directividad del proceso educativo en red: Un enfoque histórico cultural sobre los problemas directivos del docente 168
3.5.1 *De la Regulación Social a la Individual como estrategia didáctica de la enseñanza en investigación.* 168
3.5.2 La Interdependencia en la formación en investigación en el aula virtual 176
3.5.3 De la Heterodirectividad a la Autodirectividad dentro de los sistemas de actividad cultural de investigación y de conciencia en el aula virtual. 183
3.5.4 El sentimiento o implicación de los alumnos en las actividades académicas del aula virtual. 184
3.6 La directividad cultural: el desarrollo y construcción histórica del pensamiento, el sentido y la actuación en la formación en investigación en el aula virtual 189
3.6.1 Mediación Semiótica en el aula virtual: Mecanismos semióticos para dirigir la actividad de los actores del proceso educativo. 196
3.6.2. La actividad discursiva en el aula virtual: una situación comunicativa diferente 201

3.6.3 Mecanismos Semióticos sociales para dirigir la actividad de docente y alumnos en la formación en investigación en el aula virtual. 209

Capítulo 4 REFLEXIONES FINALES 215

Capítulo 5 BIBLIOGRAFÍA 225

INTRODUCCIÓN

La dinámica de la llamada "sociedad del conocimiento" o "sociedad de la información" en esta era planetaria, también se ve reflejada en el campo educativo a nivel presencial como en la red en particular. Los cambios profundos en la economía, la sociedad y el conocimiento crean un nuevo contexto en el que la educación se enfrenta a nuevos retos. El primero, nos sitúa en la construcción sociocultural de un determinado modelo de hombre. Para Vygotski (1979) educar es construir un determinado modelo de hombre. En este sentido, del Río y Álvarez (1994) indican que, los más grandes pensadores educativos han mantenido un denso diálogo histórico para construir los hombres del mañana a partir de tres grandes ideas: la identidad cultural, la personalidad socio afectiva y el saber. En este debate, señalan diversos autores desde posiciones más racionalistas que se ha impuesto la ley del *saber* (o del conocimiento) sin concesiones, dejando en un plano muy secundario el desarrollo de las funciones directivas en ellas se encuentra el afecto, analizadas desde el enfoque vygotskiano.

Dicho problema se hace más complejo, a pesar, de los grandes requerimientos del entorno global sobre formación docente en educación en ambientes virtuales, puesto que, aún prevalece un serio problema, uno de ellos tiene que ver con el proceso de dirección en la formación en investigación en la Educación Superior en ambientes educativos en red. En este trabajo se estudia la dirección del saber docente en la formación en investigación en la educación en red, algo que es poco estudiado, por lo que es importante dar cuenta de este acontecer cotidiano en el aula, en este caso la virtual.

El dar cuenta de la problemática de la dirección de la enseñanza de la investigación es un aspecto muy complejo, el cual se puede analizar desde dos planos uno macrosistémico y otro micro, en este último nos avocaremos, sin dejar de señalar aspectos del primero que afectan al nivel micro. El primero se centra

en un plano educativo en general y en particular en entornos educativos en red, con un discurso que presenta variables de interés más institucional - en la organización, metodología, viabilidad, gestión, políticas educativas que plantean cambios y reformas.

El segundo, se enfoca en un discurso más micro que responde a elementos constituyentes del proceso de enseñanza aprendizaje presentes en la vida cotidiana del aula virtual. En dicho proceso se ha señalado lo que se ha denominado un "vacío de sentido". En éste se observa, en general, que el alumno no está orientado, no le quedan claro los fines que se persiguen, lo que interesa es cumplir con lo establecido, lo cual sin duda, repercute en sus sentidos y significados así como en su disposición para aprender el proceso de investigación. Dichos sentidos y significado como veremos más adelante, constituyen uno de los ejes centrales de la práctica docente, ya que gracias a ellos los seres humanos incluidos los docentes y alumnos se orientan y deciden las acciones a seguir (Vygotsky, 1993).

En virtud de que los significados y sentidos se construyen socioculturalmente al participar en diversas prácticas sociales en particular las prácticas discursivas insertas en sistemas de actividad y de conciencia; mediados por diversos grupos como la familia, la escuela, o por los medios de comunicación e información. Nos detendremos en dichas prácticas discursivas.

Por lo general en ambientes de aprendizaje en red, los sentidos no son compartidos ni negociados por los actores del proceso en las distintas prácticas discursivas, esto nos conecta con la noción de autoformación, supuesto que caracteriza a los planteamientos de estos nuevos entornos de educación en red, que consideran que los alumnos por ser adultos en automático ya son autónomos; por ende no brindan los elementos de orientación para que el alumno "aprenda a aprender investigando" y sobre todo a generar conocimiento. Dicha falta de dirección y orientación agudiza el problema, por lo que es relevante dar cuenta de

este acontecer cotidiano de la práctica en el aula virtual del saber docente, sin dejar de lado lo macro.

Como señala Peters (2002), se requieren cambios que transformen las prácticas docentes del actual modelo de funcionamiento instrumental, de la relación entre profesor y alumno que permea comúnmente las prácticas cotidianas del aula virtual, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento y tampoco desarrolla las funciones directivas, sino que solo aprende las operaciones que permiten transitar en el proceso escolar, que es uno de los requerimientos que se demanda en estos nuevos entornos de formación virtual, se requiere que el alumno sea autónomo, sin que se haya propiciado el traspasado que va de la regulación social a la individual en la enseñanza de la investigación.

Uno de los retos señalados por Tedesco (2002), lo resume en el postulado *aprender a aprender*, en el cual hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo de las funciones cognitivas y para el caso que nos ocupa el desarrollo directivo. En una época en la que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente, esto es, situada desde propuestas de educación para toda la vida en la formación en investigación.

Al interior de la práctica docente cotidiana, surge otro problema derivado de la dificultad que tiene un docente para asumir su responsabilidad frente a la enseñanza y formación, conjuntamente con las tareas de investigación, puesto que su función se reduce a cumplir con su responsabilidad docente para seguir un programa prescrito institucionalmente donde no se toma en cuenta los sentidos. De forma general se tiende a reproducir el saber, no se reflexiona ni se analiza su propia práctica a través de la investigación en el proceso directivo de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior nos remite al estudio del sentido que permea en la *práctica del saber docente* en la dirección de la formación en investigación, tal cual ocurre en la cotidianidad del proceso enseñanza aprendizaje, aunque de cómo se imparte este proceso se sepa poco, es reconocido como un proceso informal y complejo, por tanto de difícil aprehensión (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Un aspecto relacionado con este trabajo es la generalizada desmotivación y desinterés por la pérdida de sentido, incluido el sentimiento, cuando se aprende a investigar y que se ve reflejado en el acontecer cotidiano de algunas aulas virtuales, se tratará por tanto de brindar un acercamiento a los aspectos generales del desarrollo directivo y del cognitivo de la práctica docente en la enseñanza de la investigación en la vida cotidiana del aula virtual.

Esta larga lista de problemas, habla en realidad de los problemas del currículum en este momento histórico. De algún modo se ha supuesto que las funciones sociocognoscitivas se desarrollarían de manera automática sin necesidad de preocuparse por ellas, de mediarlas culturalmente, por lo que parece obviar este problema en la práctica educativa tanto presencial como en red.

Es importante señalar que el desarrollo científico técnico de las mediaciones culturales ha traído consigo un desarrollo correlativo de nuestras capacidades tecnológicas para conocer, manejar y transformar nuestro mundo. Pero aumentan las voces que apuntan a un desequilibrio en el desarrollo de la agenda científica planteada por Humboldt: si el desarrollo de las tecnologías que es la forma o el continente del progreso, es importante, es mucho más relevante su contenido: su argumento humano, la acción humana a la que ha servido, es claro el supuesto que puede caracterizar a un currículum cultural del sentido con el que la humanidad escribe su futuro, investigando, generando conocimiento con sentidos y significados mediados. Aspecto que no se toma en consideración en los currícula de corte técnico empírico, con visiones de gestión vertical, instrumental como el que prevalece en la mayoría de las instituciones universitarias virtuales.

No se pretende criticar los problemas señalados, sino la descompensación producida por la ausencia de un énfasis comparable en el desarrollo socio afectivo, en particular, de la enseñanza en la investigación.

A finales del siglo pasado, nuestras sociedades privilegiaron los aspectos instrumentales vinculados con la promoción de las funciones cognitivas e indirectamente, un descuido de la investigación y promoción de las funciones de orientación y ejecución. Esta separación entre la dimensión cognitiva y directiva, parece se ha trasladado a los sistemas educativos en ambientes en red, en particular por el énfasis que se ha dado a los modelos cognitivos de aprendizaje autónomo, se parte del supuesto que los adultos por ser adultos se dirigen solos, por lo que no brindan recursos mediacionales socioafectivos para aprender investigando, por lo tanto hay un problema fundamental que se trata de comprender, esto es, la falta de dirección en la enseñanza de la investigación en el que confluye el pensamiento, el sentimiento, y la actuación en ambientes en red. El ser humano a través de su experiencia va construyendo sentidos que lo sitúan en el mundo social y lo disponen a actuar, pensar, sentir. No obstante, se ha dejado de lado en la investigación y la educación la vinculación de ambas funciones de orientación y ejecución, esto es, las directivas, a través de mediaciones culturales, de ahí el interés por abordarlas.

Uno de los problemas fundamentales que se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje, es que en los modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje se enfatiza el desarrollo cognoscitivo y no se vinculan los procesos afectivos. En los modelos tradicionales tanto presenciales como virtuales de enseñanza aprendizaje, se ha dejado de lado el desarrollo de las funciones cognitivas vinculadas a las afectivas reguladas socialmente, lo que puede verse reflejado en algunas prácticas docentes cotidianas. Congruente con las demandas de la educación en ambientes virtuales, una forma de cambiar las prácticas cotidianas y su relación con el alumno, es analizar la conceptualización

del proceso enseñanza aprendizaje y por tanto del proceso directivo en la formación en investigación.

Por tanto, esta problemática nos enfrenta a uno de los grandes desafíos y retos en la dirección del docente en la enseñanza de la investigación: ***¿cómo se puede dirigir el proceso a los alumnos en formación en investigación para desarrollar una práctica con bases teórico metodológicas y prácticas, investigando conjuntamente, con sentidos y significados compartidos por el docente y alumnos, como parte del proceso directivo del pensar, sentir y actuar? En esta línea, ¿cómo incorporar a los currícula, la formación en investigación, de la práctica directiva desarrollada por el saber de los docentes en su experiencia cotidiana en la escuela virtual y que impacte en su sistema de actuación socioafectiva?***

Esto no puede responderse porque se desconoce el quehacer *cotidiano de los docentes,* porque se sabe poco sobre cómo los docentes construyen su práctica en la dirección y regulación social del saber en la formación. Una dirección desde afuera cuando no se aterriza, por tanto, no se conforma en la práctica. Es justamente este quehacer docente cotidiano el que debería constituirse dentro de los cambios como una de las aportaciones más significativas en el currículum de formación en investigación, en el proceso directivo socioafectivo de enseñanza aprendizaje. Foco de atención.

Para ello, se abordó la problemática que confluye en la vida cotidiana de una docente quien dirige a sus alumnos en la materia de Proyectos de Investigación I y II, de la Maestría en Educación, en una Universidad Virtual, en la que no se enfatiza la formación en investigación, solo se aprende a desarrollar proyectos de investigación como materias aisladas, cabe aclarar que tanto el nombre de la docente como el de la institución son imaginarios, para ubicar el escenario natural de la historia.

Para integrar lo anterior, Olmos (2002:), señala que desde el enfoque sociocultural existen dos principios metodológicos el sentido que orienta y dirige la personalidad y el de unidad de la conciencia, así como la actividad; ello implica que la relación entre conciencia y actividad está mediada y regulada por la personalidad, justamente se trata de ver cómo es que, ese proceso se construye socialmente de forma particular en la dirección de la formación en investigación en su sistema de actuación, por lo que es un aspecto que en el presente trabajo se retoma como punto de partida.

En virtud de lo anterior, la necesidad de la dirección como una construcción social, nos conduce a estudiar el aula virtual y ver cómo se lleva acabo dicho proceso. Aquí, lo relevante es la regulación de la directividad sociocognitiva, en la cual, la construcción personal es dirigida culturalmente, mediante un traspaso de regulación social a una regulación personal en sus sistemas de actividad que incluye el pensamiento, el sentimiento y actuación en el aula virtual, sin duda, *este es un aspecto novedoso, puesto que no se ha abordado en la formación en investigación en educación en red en el acontecer cotidiano del aula virtual*, de ahí la importancia de abrir ese debate.

Para el análisis de la dirección del saber docente en la formación en investigación, se incluye a Heller[1] (1988) quien permite sustentar la vida cotidiana, ello conduce a relatar la historia de la maestra, sus datos biográficos, narrativos como una historia de encuentros desencuentros, no lineales, que nos permite interpretar esa realidad. La categoría de análisis es el sentido que articulado en el sistema de actividad cultural planteado por Leontiev (1981) permite dar cuenta de los motivos en el que confluyen los sentidos y finalidades, las acciones y orientaciones, desde un enfoque etnográfico virtual de Hine (2004).

[1] Qué significa en la vida cotidiana saber algo? Significa que el particular se apropia de las opiniones (doxa) presentes, incorpora en ellas su propia experiencia, y adquiere así la capacidad de llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas. A. Heller,1977:347.

En virtud de lo anterior, el *propósito* del presente trabajo, *fue analizar la dirección del docente en la formación de investigación dentro de la práctica cotidiana de una maestra en el contexto en que trabaja, buscar en esa misma práctica los saberes que la sustentan y que han sido producidos y/o apropiados por la maestra durante su trayectoria profesional con el intento de recuperar la realidad escolar virtual dentro de los proyectos de formación en investigación en centros universitarios virtuales, que permitan brindar lineamientos para rediseñar los ambientes culturales directivos en dichos entornos.*

ARQUITECTURA DEL TRABAJO

La arquitectura del presente trabajo se organizó en tres capítulos: en el primero se enfoca a dar el sentido y panorama general de toda la investigación para la construcción del objeto en su dimensión conceptual y metodológica. Se destaca el reconocimiento de establecer un diagnóstico que dé cuenta del problema complejo de la vida cotidiana de la docente en la dirección del saber en la formación en investigación desde la etnografía virtual, se analizan los datos con un enfoque interpretativo, con el empleo de narrativas que dan cuenta de los sentidos y significados de la docente y alumnos como categoría de análisis. Éste se llevó a cabo desde un sistema de actividad cultural derivado de la propuesta de Leontiev (1981), por tanto las unidades de análisis fueron los motivos, metas, las acciones y las orientaciones que dan cuenta del proceso directivo de la docente en la enseñanza de la investigación en sus alumnos. Esto nos conduce a avanzar en el conocimiento del objeto de estudio gracias a la identificación de las partes que se articulan en su construcción.

En el segundo capítulo se analizó críticamente los aspectos contextuales de gestión educativa en entornos de educación en red, que proporcionan el andamio de la estructuración de la investigación, para lo cual se da el panorama de la problemática de la gestión analizado desde dos vertientes: vertical y horizontal la que da cuenta de la dirección que permea en la vida cotidiana del aula virtual a fin de brindar una cosmovisión de la situación que prevalece en la Institución Universitaria Virtual, para ello, se estudian los aspectos de gestión en las políticas educativas a nivel latinoamericano enfatizando a México y su articulación con las demandas de los organismos nacionales e internaciones que permea la aldea global Se abordará la relevancia de la dimensión sociocultural e histórica, en la enseñanza de la investigación enmarcada en la sociedad del conocimiento y de la información.

En el tercer capítulo se llevó a cabo un estudio exhaustivo que sitúa el análisis e interpretación de la voz de la docente articulado con la teoría, así como de su hacer cotidiano de ella y sus alumnos, donde se hace manifiesto la importancia que tienen los sentidos y significados en la dirección de la investigación, y por ende como impacta el saber docente en el aula virtual.

Finalmente se presenta las reflexiones y consideraciones finales, lo que nos conduce a brindar algunos lineamientos como andamios de una propuesta directiva alternativa, que enfatiza la necesidad de un rediseño educativo de actividad cultural virtual en la dirección de la enseñanza en investigación situada en comunidades de práctica y de investigación, en el que convergen el pensar, sentir y actuar de docentes y alumnos.

CAPÍTULO I SABER DOCENTE Y DIRECTIVIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO

El presente capítulo dará inició con el debate que prevalece en la dirección del saber docente en la formación en investigación en la educación en red en la vida del aula virtual cotidiana para la construcción del objeto de estudio. Así como la construcción metodológica que se sustenta desde la etnografía virtual, la que nos permite centrar el análisis e interpretación de la dirección del saber del actor en la formación en investigación en el aula virtual.

En los espacios virtuales universitarios, los procesos de producción de conocimiento sobre la propia práctica pedagógica y sobre la búsqueda de alternativas de transformación de la vida escolar constituyen un camino de formación para los profesores. Dichos espacios estimulan procesos de incorporación de la cultura académica como eje de la cultura escolar, en las que no necesariamente se propicia la construcción del conocimiento sino prevalece la reproducción del saber en el acontecer cotidiano, como señala Piña (1998).

El presente trabajo parte del análisis de los procesos pedagógicos que prevalece en la vida cotidiana del aula virtual y la dimensión institucional que permea en la Universidad Virtual.[2] Dichos procesos, se entrelazan buscando develar las relaciones de los actores con los conocimientos, y las relaciones de los actores entre sí en la formación en investigación.

[2] La Universidad virtual es un espacio integral de formación por Internet, capaz de responder a las exigencias de una educación globalizada, que cruza fronteras y campos de conocimiento". El nacimiento de una universidad virtual lleva consigo la impronta de estar al lado de aquellas personas que, por cuestiones laborales, falta de disponibilidad horaria o razones geográficas, se encuentran imposibilitadas de acceder a una carrera universitaria, master o posgrado. Es decir que favorezca, como lo entienda la propia institución, a una elevada democratización del conocimiento, al promover la educación superior entre públicos heterogéneos en edad, profesión, empleo, formación previa y lugar de residencia.

El primer reto investigativo lo constituye la construcción de los saberes y la dirección en la formación en investigación que, aunque tienen su raíz en la cotidianidad, no se develan como inmediatos, sino que surgen de la capacidad de profesores y alumnos para objetivar su propio quehacer y convertirlo en asunto investigable, así como de la interlocución con otros colegas que interpelan al maestro por los múltiples significados y sentidos derivados de su propia práctica.

Los saberes locales, los cotidianos, los saberes profesionales del maestro y, en general, con el legado cultural sobre el cual trabaja la escuela virtual, permite entender el esfuerzo que algunos profesores hacen para abrir las puertas de la escuela a nuevos saberes desde los cuales se construye un conocimiento, aunque son sus expectativas, la institución en que laboran no se los proporciona, dado que la propuesta de su institución tiende a ser reproductor, no está en los libros de texto ni en otras fuentes y cuyo rastro puede seguirse en los foros virtuales donde confluyen los sentidos y significados de la dirección del saber de la enseñanza en investigación de nuestra docente, con sus estudiantes y en sus interacciones en la Universidad Virtual en la que se forman y conforman.

1.- La Universidad Virtual en la Sociedad de la Información y del conocimiento en la formación docente

Debido al papel central y protagónico de las Universidades en la dirección de la enseñanza en investigación situado en la producción del conocimiento, se ha resaltado por Mayor (1998), el gran debate que sobre ella ha suscitado, en especial por situaciones como la gran expansión de los recursos que se le adjudican y el papel que desempeña en la sociedad global, ahora convertida en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que prevalece el predominio de la abundante información que no necesariamente conduce a la construcción del conocimiento. Por lo que, de acuerdo con este mismo autor, ha emergido el debate sobre el tema un consenso determinante respecto de la urgente necesidad

de introducir *cambios* profundos en la educación superior y sobre todo, considerar desde una perspectiva de conjunto el tipo de sociedad desde la que se debe dirigir el cambio. Sin duda, son estas instituciones quienes tradicionalmente han favorecido la transmisión y producción de conocimiento, por lo que deciden qué y cómo producirlo.

En el devenir histórico cultural de las universidades presenciales y virtuales, siendo esta última el caso que nos ocupa, han permanecido siempre en constante adaptación a su entorno y se han adecuado de manera continua a los requerimientos que la globalización le demanda, en particular en aquellos sistemas que inciden en la organización y distribución de los saberes que se reproducen, por lo que éste es un primer foco de análisis.

Una de las críticas que se le han hecho a *las Universidades es que, tal como han funcionado hasta ahora, no han cumplido con su cometido en medio de las conmociones políticas y sociales, la revolución de la sociedad de hoy y el adelanto científico y tecnológico. Su estructura y métodos ya no resultan pertinentes, ahora las universidades se concentran en el suministro de recursos humanos calificados para la mayoría de los profesionales en formación, dejando la producción de conocimiento para los investigadores. Éstos* ubicados en forma general en institutos, de acuerdo al modelo Francés, mismo que sigue prevaleciendo hasta nuestros días en diversas universidades y que a su vez retoma la Universidad Virtual estudiada, aspecto que hace más complejo el problema.

En virtud de lo anterior Gibbons (1998), enfatiza que algunos investigadores, generalmente quienes asumen estas nuevas formas de generación del conocimiento están más preocupados por su competitividad en términos de mercado, costo y comercialización, es decir, más por la aplicación de sus resultados que por su aporte al adelanto de la ciencia. No obstante, este mismo autor, enfatiza que la nueva forma de generar el conocimiento se caracteriza por la intervención de múltiples actores en el proceso de formación, lo cual transforma la

responsabilidad, que tradicionalmente recaía en unos pocos especialistas reconocidos, en una responsabilidad más amplia de carácter social. Por lo que la nueva producción de conocimientos se convierte, cada vez más, en un proceso socialmente distribuido que tiende a multiplicar las "terminaciones nerviosas del conocimiento", cuya escala es la aldea global.

En este sentido, el paso hacia una sociedad del conocimiento con altos niveles de pertinencia social, económica y cultural, enfatiza Guadilla (1996) depende de una nueva racionalidad, que sea capaz de adoptar distintas situaciones de incertidumbre, una posición reflexiva, innovadora y creativa, aspecto que se ha dejado de lado en la formación. Es preciso reconocer que tal pertinencia se relaciona con una extensa gama de elementos que deben siempre considerarse, como las novedosas concepciones sobre las profesiones y la nueva función social de la universidad presencial y virtual, las formas y modos de la producción y organización del conocimiento y la investigación sobre la educación superior, por lo que se plantea una serie de cambios en la nueva construcción del conocimiento.

Dichos cambios han tendido hacia la creación de un nuevo sistema distribuído de producción de conocimientos caracterizado por un conjunto de atributos que Gibbons (1999) engloba en las modificaciones mas profundas, como es la producción y divulgación del conocimiento en la *investigación y la enseñanza*. A pesar de que ya no se lleva a cabo en instituciones que permanezcan separadas; se vinculan ahora con otras instancias y organismos productores de conocimiento, además de incorporarse a los beneficios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, hasta estos momentos, las universidades presenciales y virtuales, se han concentrado en la producción y reproducción del conocimiento y no en su aprovechamiento creativo, por lo que, sin duda, se requiere de cambios en la formación y dirección.

En este orden de ideas, Sutz (1997) coincide con Gibbons (1999), en enfatizar que se ha suscitado un cambio mayor en las modalidades presenciales y virtuales, así como en la institucionalización de la investigación y la formación de especialistas. En esencia se observa un proceso de tránsito de una orientación disciplinaria a una de contexto de aplicación, en la que el conocimiento y la formación se fusionan y se intersectan enfoques, pero dejando de lado la investigación, lo que hace más complejo el problema, pues lo que se enfatiza es la aplicación práctica en la que se reproducen los saberes dictados por las instituciones lo cual se ve reflejado en el acontecer cotidiano del aula virtual de la docente.

A pesar de que Guadilla (1997) enfatiza cómo la complejidad del mundo social de hoy exige contar con recursos humanos preparados para enfrentar necesidades emergentes, situados en la complejidad de los procesos, sobre todo de investigación, en el que se requiere personal formado integralmente y de manera interdisciplinaria, que tenga la posibilidad y capacidad de trabajar en equipos transdisciplinarios,[3] sigue prevaleciendo la formación disciplinar.

Además, debe sumarse el notable incremento de las tareas simbólicas que requieren las nuevas formas de producir y circular conocimientos, en virtud de la eliminación de espacios geográficos, con las nuevas tecnologías. En este sentido las actividades académicas disciplinarias tradicionales se ven desbordadas por nuevas prácticas en el que se construya el conocimiento. Por consiguiente, en el momento actual las instituciones de educación superior no pueden quedar desvinculadas y rezagadas ante estos cambios, ni los académicos pueden visualizar los procesos de aprendizaje y la aplicación de conocimientos sólo desde una posición unidisciplinaria en el que se enfatiza la especialización del saber.

[3] La transdisciplina se puede entender como la ausencia de fronteras entre las disciplinas. Se caracteriza por desarrollar una estructura peculiar para guiar los esfuerzos tendientes a la solución de problemas, comprender los problemas teóricos y empíricos para dicha solución, difundir los resultados en el mismo proceso de producción y convertir las soluciones concretas en punto de partida para un desarrollo ulterior. Gibbons, et. al. 1997.

Otro aspecto, problemático que plantea Guadilla (1997), es la *superespecialización del saber*. El conocimiento según dicho autor, crece de forma acelerada, pero fragmentariamente; el saber se ha dividido y se ha multiplicado y cada uno de los cristales en que ha quedado convertido el gran ventanal del saber, no tienen fuerza unificadora. Esta fragmentación del conocimiento se torna preocupante cuando ya no es sólo el conocimiento el que se fragmenta, sino el hombre y la cultura. Los problemas que antes se presentaban con claros contornos disciplinarios se han transformado en tareas urgentes transdisciplinarias o interdisciplinarias en la formación en investigación.

Otra de las grandes problemáticas lo es el vínculo en formación de la enseñanza en investigación, que se ven reflejados en la búsqueda y generación del conocimiento y que impide que se de la transformación de la nuevas "dinámicas culturales" que afectan todo el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, coincidiendo con Morán Oviedo (2003) se enfatiza que, en tales transformaciones deben contemplarse entre otros aspectos, una formación de docentes investigadores a lo largo y ancho de la vida, lo que repercutirá en la dirección en investigación, éste último como objeto de estudio; ambos aspectos están ausentes en algunas propuestas de formación docente, por ende la problemática se agudiza dado que la investigación se desarrolla de forma independiente al quehacer cotidiano que dirige el docente. Al respecto este mismo autor asume que:

"Uno de los aspectos sobresalientes en el ámbito de la enseñanza superior, es el problema de la desvinculación de la docencia investigación en el proceso de la formación profesional. Esta disociación se da ya desde la creación y desarrollo de instituciones, dependencias y programas académicos que se dedican separadamente a una u otra de estas actividades y por el tipo de nombramiento diferenciado que tiene el personal académico de muchos de los centros de educación superior. En la investigación educativa en general no se reconoce la

necesidad e importancia de que el profesor universitario, indague sobre su propia práctica docente, y sea considerada como una estrategia permanente de superación" (Morán Oviedo, 2003, p. 27).

En las instituciones educativas de nivel superior se encuentra una gran cantidad de profesores tradicionales y un limitado número de investigadores, las más de las veces aislados de los docentes e incluso entre ellos mismos. Situación que se complica en la medida en que desarticula e impide la necesaria retroalimentación de dos de las *funciones* básicas sustantivas de la universidad.

Este problema adquiere dimensiones particulares cuando analizamos el arraigo que ha tenido la investigación científica desde un paradigma positivista disciplinaria, la cual se encuentra en las propias estructuras académicas de nuestras universidades tanto presenciales como virtuales y que impacta en la dirección en formación en investigación del docente, generalmente rígidas y profesionalizantes, donde el cultivo de la ciencia por la ciencia misma no encuentra el espacio académico apropiado, o tiene que vencer serias dificultades provenientes del predominio de la función docente profesionalizante (Morán Oviedo, 2003) y las limitaciones financieras crónicas que enfrentan las universidades estatales, que las lleva, en algunos casos, a destinar cerca del 90% de su presupuesto al pago de la nómina salarial de profesores y administradores, quedando muy poco margen para las inversiones en equipos, laboratorios, revistas científicas, proyectos de investigación, además de una reducción de recursos para la educación, la ciencia y tecnología, etc. Hay quienes señalan que el problema no es la etiqueta de profesionalizante sino la desvinculación y / orientación.

Aun en nuestros días, pareciera seguir siendo válida la crítica que Valentín Letelier en Tunnermann, 2003, en pleno siglo XIX formulara al modelo latinoamericano *profesionalizante*: "admirablemente diseñado para producir hombres de profesión

e impedir que se formen hombres de ciencia" capaces de innovar y transformar su realidad concreta.

Para Tünnerman (2004) la problemática de la investigación y la docencia tanto a nivel presencial, y aún más marcada, en universidades virtuales sobre la base de estudios ya realizados, se enfatiza que existe un predominio en la orientación profesionalizante, lo cual relega la investigación a un lugar secundario, por tanto, en este caso en la formación profesionalizante no se centra en la producción de conocimiento. La investigación no siempre está adecuadamente relacionada con la docencia, de suerte que no existe un mutuo enriquecimiento entre ambas funciones[4]. Aunado al anterior problema de la separación docencia investigación, se refleja la división marcada del trabajo, en donde un grupo de intelectuales se dedican a investigar, y el otro grupo, se vincula con el proceso de la docencia quien en su dirección transmite y reproduce conocimientos derivados de forma regular de los investigadores.

En la mayoría de las instituciones tanto presenciales como en red, la investigación que se lleva a cabo de forma predominante es la llamada investigación académica, representada por trabajos monográficos que deben realizar los estudiantes como requisito de graduación. Prevalece una concepción individualista; con investigador o equipo de investigadores preocupado en su proyecto; existe una marcada falta de masa crítica suficiente para sustentar un programa de investigaciones interdisciplinarias, así como una falta de cultura de trabajo en equipos transdisciplinarios con enfoques interpretativos narrativos que van más allá de las dicotomías establecidas, por lo que el predominio de la investigación unidisciplinaria positivista es marcado.

[4] **Las funciones básicas o de la misión de la universidad**. En términos más o menos similares se dice que el objeto de la universidad es la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de las humanidades, la ciencia, las artes, la filosofía, la técnica y la tecnología mediante las actividades de investigación, de docencia y de extensión realizadas en los programas de pre y postgrado (Briones, 1993). Por lo que, sin duda, la importancia de la formación docencia e investigación adquiere relevancia. Humbolt (1970) decía que el profesor no existe solo en función de los alumnos ya que ambos, profesores y alumnos tienen su justificación en la persecución común del conocimiento y, por lo tanto, existe la unidad de investigación y docencia, lo cual se ve reflejado en las reformas universitarias.

Los estudios más recientes sobre la situación actual de los problemas de los postgrados, de forma particular las Maestrías que es el nivel educativo al que nos abocaremos, en América Latina, como lo de Morales (1997); Escobar (1999), Tedesco (1999); Coronado (2003); Mena (2002); López (2001), Ramírez, (1999), en la educación en red, permiten dar cuenta que los postgrados y la investigación ligada a ellos se extenderán y profundizarán a medida que se vaya superando el modelo "profesionalizante" hasta ahora prevaleciente.

Como señalan estos mismos autores, aunque se plantean en el posgrado el papel de la formación de investigadores o especialistas, son en realidad programas montados sobre la base de comunidades académicas endebles e inestables; su labor se centra en la *transmisión" de unos conocimientos* apenas algo más especializados que los del pregrado, y atraen a una clientela que busca fundamentalmente un título dando respuesta al credencialismo y sistemas de puntos, más que al de producción de conocimientos. Por lo que han sido denominados "posgrados de consumo". Pertenecen a este grupo muchas de las especializaciones y maestrías en ambientes virtuales, surgidas a raíz de los procesos expansionistas de la educación superior de forma particular tanto en el ámbito privado como público.

En general, la problemática que se percibe en la formación docente está negada la investigación, y por tanto repercute en la dirección, al reproducir el saber, y no aplicarlo en cada acontecer cotidiano, en la dirección formativa con sus alumnos en el proceso de investigación. Luego entonces, cómo transformar la enseñanza si ésta es de tipo enciclopédico, memorístico, meramente informativo, convencional que permea en las aulas virtuales. Al respecto Morán Oviedo (2003), plantea una alternativa educativa crítica, activa, formadora – incluso interdisciplinaria- mediante la cual el alumno "aprende a aprender", aprende a ser y adquiere habilidades para interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar esa información no sólo en el aspecto estrictamente académico sino en todo momento

importante de su vida, premisa fundamental de todo auténtico aprendizaje, aspecto que no se propicia en los espacios virtuales cotidianos de formación.

Hasta hace algunos años el “deber ser” de la docencia se centraba en exposiciones magistrales, ahora a través de las plataformas, mediante las cuales se iban dosificando cápsulas de saber que los estudiantes debían asimilar, las cuales eran aceptadas sin reflexionar, y peor aun sin la posibilidad de transformar su práctica investigando, pues el papel de cada uno de los actores estaba bien definido, y en este caso, el del alumno era de pasividad, dependencia y sumisión.

Los “educandos cibernautas”, conforme esta visión, son reconocidos como objetos de enseñanza y en ningún momento como sujeto de aprendizaje. En este concepto de docencia, el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque finalmente, en esta perspectiva, no hace falta ni comunicación ni interacción para ser simples consumidores de información lo cual se ve muy reflejado en el uso, que las universidades virtuales, tienen de las Tecnologías de la Información y la comunicación, lo que se enfatiza, en éstas, es *“la información”*, y no la construcción de conocimientos a través de la investigación, esto hace mas complejo el problema de la reproducción del conocimiento presentes en las prácticas cotidianas de la enseñanza en investigación, y por ende repercute en la dirección de los alumnos.

Para hablar de los cambios en el proceso de dirección en la formación *en investigación*, habría que trascender de las visiones tecnicistas por tanto reproductoras que han prevalecido a lo largo de la historia, que se observan tanto en ambientes presenciales como virtuales, a las de interpretación, narración, reflexión, innovación, creación e investigación; dirigido a la generación de conocimiento con dominio teórico, metodológico y práctico, que pueda articular la teoría y la práctica e investigando sobre su práctica en su acontecer cotidiano.

En estas condiciones y para decirlo brevemente, el proceso formativo, del formador en investigación ya no podrá estar dirigido a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de construirlos, producirlos y de utilizarlos a través de la investigación, con sentidos y significados en un sistema de actividad cultural. Si el objetivo de la educación consiste en construir estos conocimientos, el papel de los docentes no puede seguir siendo el transmisor en su práctica cotidiana.

1.1 Problemas directivos de la enseñanza en investigación

La educación ya no podrá estar dirigida a la reproducción y transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar en los estudiantes la capacidad de construirlos, producirlos y de utilizarlos con mediaciones sociales. Si el objetivo de la educación consiste en construir estos conocimientos, el papel de los docentes y su saber, no puede seguir siendo solo el transmisor. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de "*dirigir el oficio de aprender a investigar"*, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento y tampoco desarrolla las funciones directivas, en su participación en una comunidad de investigación muy alejado de las propuestas derivadas de la pedagogía tradicional.

Para la pedagogía tradicional el saber implica la transmisión y reproducción de conocimientos y se dejan de lado los procesos directivos, en este caso se recupera la concepción del *"saber que se construye"* a fin de transformar la realidad compleja de la dirección de la formación en investigación a través de la red. Ante la significativa velocidad en la producción de conocimientos, ahora las redes de información pueden obligar a que la finalidad no solo sea transmitir y reproducir conocimientos mecánicamente de la total dirección del docente del proceso educativo, sino construir conocimientos mediados en diálogos conjuntos y

sin duda con sentidos y significados regulados socioafectivamente, aspecto que se considera de gran relevancia para ser abordado en este trabajo porque no está presente en el acontecer cotidiano del aula virtual.

Nos interesa dar cuenta del proceso directivo de la formación en investigación, a fin de comprender la forma en que se generan conocimientos o no en ambientes virtuales de aprendizaje. Creemos que el construir conocimientos en la formación en investigación en red, implica un proceso de acompañamiento, articulado con el afecto, que lo sitúa en el proceso de aprender a aprender, lo cual cobra gran relevancia el estudio de la directividad del saber docente.

Uno los retos señalados por Tedesco (2002), lo resume en el postulado *aprender a aprender*, en el cual hace referencia a los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo de las funciones cognitivas y para el caso que nos ocupa el desarrollo directivo. En una época en que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente, esto es, situada desde propuestas de educación para toda la vida en la dirección para la formación en investigación.

Es necesario replantear la tarea educativa, desde una visión instrumentalista de transmisión de información a priorizar la regulación de la dirección del proceso de aprendizaje en la construcción del conocimiento. La psicología de la última mitad de siglo se ha ocupado mucho más de las funciones cognitivas o de los efectos sobre el conocimiento, que de las funciones directivas, los efectos sobre la socialización y la regulación de la conducta (identidad, autocontrol o control de la actividad, creencias, valores, actitudes, regulación emocional, afectiva). Y sin embargo en la obra de Vygotski ambas tienen idéntica importancia y responden a los mismos mecanismos de mediación cultural, (del Río y Álvarez, 1999, 2004). Aspectos que sin duda nos permiten adentrarnos a la noción de directividad.

La directividad es concebida por Luria (1987) como los procesos centrales que coordinan las diferentes funciones psicológicas cognitivas y directivas. Así mismo del Río y Álvarez (2004) han abordado dicho concepto de directividad desde una perspectiva histórico cultural. Estos mismos autores señalan como las funciones directivas tales como el control y la autodisciplina, las decisiones, los motivos, el afecto, la conciencia y el autoconocimiento, entre otros, llegan a ser establecidos, son mantenidos y mediados semióticamente dentro de una cultura. El punto fundamental es que en esta parte externa existen mecanismos semióticos que dirigen la conducta, y dentro de estos está el discurso, por lo que nos interesa analizar cómo estos mecanismos dirigen a los docentes en la construcción del conocimiento en el aula virtual, o no.

A respecto, del Río y Álvarez (1997 a y b) intentan exponer una línea de pensamiento en el que se parte de las ideas fundamentales de Vygotski sobre la regulación sociocultural de la conducta, tratan de analizar las fórmulas sociales históricas y propias de cada cultura para organizar y dirigir externamente la actividad construyendo culturalmente "arquitecturas flexibles" en la *formación integral* de los docentes que impacte en el aprender a aprender investigando juntos.

En virtud de lo anterior, *la noción de aprender a aprender que* ha sido postulado como uno de los pilares, en éstos, se debería vincular la noción de *aprender a sentir* en el que confluyan ambos tanto los sentidos como los significados, es decir la emoción y el intelecto, entre otros, como aprender a vivir juntos en la formación integral, expresan los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad. El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden afectivo y por último en mediaciones sociales donde podamos convivir cohesionados. Tedesco (2002) afirma que para comprender las razones por las cuales ha sido posible y necesario postular estos pilares, es preciso tener una

visión acerca de las tendencias y las lógicas que actualmente predominan en la dinámica de lo que ha dado en llamarse "sociedad del conocimiento".

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación en las escuelas o universidades presenciales o virtuales, no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida (Tedesco y Torres,1999).

La sociedad actual denominada "sociedad del conocimiento", o "sociedad de la información", ha ganado muchos adeptos entre los autores que se dedican a los análisis prospectivos, entre ellos, Anthony Giddens (1995) quien conceptualizó este papel del conocimiento a través de la categoría de *reflexividad* que, según su análisis, es el rasgo central de la sociedad actual. El proceso de modernización de la sociedad –sostiene Giddens– ha ampliado los ámbitos de reflexión hacia áreas tradicionalmente reguladas por la tradición.

… lo novedoso del análisis de Giddens (1995) es la advertencia que la mayor reflexividad no está acompañada por mayores niveles de certidumbre sino, al contrario, por mayor inestabilidad e inseguridad. "Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento. [...] Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde 'saber' es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales. [...] es falsa la tesis de que a más conocimiento

sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino. Esto es verdad (discutiblemente) en el mundo físico, pero no en el universo de los acontecimientos de regulación social." (Tedesco, 2002, pag 23).

Esta centralidad del conocimiento inspiró inicialmente algunas posturas optimistas acerca del futuro de la sociedad, así en, los procesos de dirección algunos los conciben como un desarrollo cognitivo que tiene alguna influencia en las conductas y el comportamiento de las personas y no lo que plantea Unamuno (1987), esto es, enseñar de forma distinta no solo a pensar bien, a pensar mejor, sino también a *"sentir hondo"* , esto ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser integral más "humano" lo que debe configurar las bases de las propuestas de cambio social con mediaciones sociales e instrumentales (del Río y Álvarez, 1999).

La relación entre conocimiento que se reflexiona y construye mediante la regulación social compartida, ha sido y es una cuestión pendiente y de suma relevancia para los investigadores de perspectivas teóricas muy diversas. Del Río y Álvarez (2004), indican que en la investigación reciente en historia, antropología, psicología cultural parecen ir más allá de la tradicional preocupación por los sistemas de actividad cultural de conocimiento y significado, para incluir problemas de la dirección de la acción, de los sentimientos y esto se puede recuperar en la formación de los docentes, tanto a nivel presencial como en red. Las disciplinas se preocupan de manera cada vez más absorbente, por los mecanismos socioafectivos y semióticos, mediante los que las culturas forman la personalidad y dirigen la conducta de las personas que se construyen dentro de ellas y desde ellas, en este sentido cobra gran relevancia el estudio de la directividad en la formación en investigación.

Dentro de los cambios que ha habido, el que más nos interesa abordar es la directividad socioafectiva, el objetivo es comprender que la construcción de ésta, no son resultados naturales garantizados por el desarrollo biológico, sino construcciones culturales y educativas que pueden verse afectadas por políticas educativas y culturales erróneas. Muchas de las críticas dirigidas al racionalismo y de muchos de los déficits psicológicos y morales que empiezan a atribuirse al "hombre postmoderno" podría ser así, una demostración práctica de que el mecanismo es supuestamente universal, innato y automático de "hacer buenas personas"; sería más bien un proceso y una herencia cultural que podría estar atravesando una seria crisis de cambio.

Uno de los problemas de esta reflexión sobre el conocimiento de la *dirección y regulación cultural del aprender a aprender,* implica dar cuenta del proceso de la metacognición, el concepto meta implica regulación por ende dirección. En este proceso de dirección en la modalidad en red, es relevante porque en los modelos pedagógicos que existen en la educación en red se ha cambiado el papel del docente, ya que se ha pasado del proceso de enseñanza al de aprendizaje con la noción de autonomía. Existen dos posiciones al respecto: una cognitiva y otra sociocultural; en la primera se plantea que el alumno es autónomo, .la construcción del conocimiento es personal y puede ser analizado por el sujeto mismo; por tanto, desde este enfoque se parte del supuesto que el adulto es independiente, y no es que no lo sea, sino que se tiene que asegurar que se desarrolle regulándolo socialmente.

Desde el enfoque vigotskiano, se plantea que se tiene que formar los procesos de autorregulación que implica un traspaso de la construcción social o ***"heterodirectividad"*** a un proceso de ***"autodirectividad****" individual*, sin duda, la noción de dirección va de una *construcción cultural a una personal* con mediaciones sociales e instrumentales, aspecto que dista de enfoques de enseñanza tradicionales al vygotskiano. Por lo que a continuación se analizarán de forma breve.

Congruente con las demandas de la educación en ambientes virtuales, una forma de cambiar las prácticas y su relación con el alumno, es cambiar la conceptualización del proceso enseñanza aprendizaje y por tanto del desarrollo, que va de un enfoque asociacionista a uno de construcción de sentido histórico cultural. En el primer enfoque se concibe al alumno como sujeto pasivo, en donde el saber es lineal vertical, el docente enseña y el alumno aprende, solo recibe información. Sin duda, reduce las funciones superiores al esquema Estímulo respuesta, supone que el desarrollo consiste en la forma de conexiones reflejas o asociativas. La crítica fundamental desde enfoque constructivista histórico cultural de Vygotski es la tendencia a la reducción del desarrollo al aprendizaje, lo cual desvaloriza el papel activo y transformacional del sujeto en el aprendizaje (Riviere, 1985).

En el enfoque asociacionista, se considera al desarrollo intelectual resultante de cierta interacción entre factores naturales hereditarios, en cambio desde el enfoque cultural, el conocimiento de las funciones superiores sirve de premisa para su posterior dirección y regulación óptima por medio de la enseñanza y educación. En el primer enfoque asociacionista considera al aprendizaje como una adquisición de experiencias, desde el vygotskiano reconocen la interdependencia entre procesos de enseñanza, y desarrollo, se considera que el aprendizaje da lugar a una auténtica reestructuración de las capacidades o funciones mentales cuando estas en primer instancia, son dirigidas culturalmente. Para el primer enfoque, debe haber antes un desarrollo cognitivo para aprender, a diferencia del cultural vigotskiano el desarrollo cultural es resultado del aprendizaje.

Para del Río (1998) señalan que, en los enfoques asociacionistas solo pueden intentar el desarrollo de habilidades y la acumulación de saberes, los segundos adicionalmente pretenden construir el propio instrumental y equipamiento de la mente para aprender y conocer. El alumno en el primer enfoque es estático, se limita a reproducir; el aprendizaje se produce de manera mecánica y asociativa,

por ende el aprendizaje es simple, no obstante desde el constructivista el alumno es dinámico y productivo (Olmos, 2002).

1.1.1 La Función docente en la dirección del saber en ambientes virtuales

La dirección del saber docente de la enseñanza en investigación.

La problemática de la dirección del saber de la maestra se analizará desde diversos modelos de formación que ha construido la misma del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual. En el primer modelo la *enseñanza tradicional*, el control es todo del docente, no existe un sentido y finalidad compartida, por tanto directiva. Cuando se quiere pasar del aula presencial a la virtual, se plantea que no se requiere la función del docente, su papel es de acompañante del alumno, en el que no necesariamente se construyen conocimientos en el proceso de investigación, por ende, el papel del docente se reduce al de consultoría, solo opera lo establecido por la institución. Adentrarse en la importancia de la función docente, no lleva a la dar cuenta de las diversas conceptualizaciones que de enseñanza se ha sustentado de acuerdo a Galperin (1978). Este autor analiza el proceso de enseñanza, con enfoques que van del tradicional centrado en el docente, un segundo enfoque centrado en el alumno, a un tercero derivado desde el histórico cultural que retoma ambos actores, el que configura el andamio teórico y metodológico del presente trabajo.

En el primer enfoque: tradicional instruccional, se ubica al docente como actor principal, el cual lleva al alumno por medio de un largo proceso de ensayos y errores para que pueda lograr construir las operaciones y conceptos. La generalización se da de manera confusa, debido a que los alumnos no tienen conciencia del proceso. Siguiendo a Leontiev (1981), el alumno con este tipo de enseñanza no tiene claro los *motivos y finalidades de la actividad*, ni la serie de

acciones y operaciones necesarias para lograr el objetivo de la misma, por lo que no tiene sentido para él la tarea. A pesar de ser un modelo poco efectivo, es el que predomina en la actual práctica educativa (Olmos, 2010).

El segundo enfoque, propuesto por Galperin (1978), incluye el aprendizaje por asimilación o descubrimiento repentinos de las condiciones estructurales de la actividad. Lo que persigue el maestro de manera consciente es crear las condiciones para hacer accesible la estructura al escolar. Pero aún, no existe un análisis preciso ni un diseño cuidadoso del proceso, de los instrumentos culturales y psicológicos de que se sirve ni de las etapas de su dominio. Un aspecto fundamental, señalado por del Río (1998) para superar las limitaciones de este tipo de modelo, es que las actividades educativas se vinculen con las actividades rectoras, asociadas a las diferentes etapas de desarrollo.

En éste segundo enfoque se enfatiza el *aprendizaje autónomo,* en el cual, no hay guía del docente, a pesar de que se intenta superar al anterior, ahora se sugiere que la tarea de aprender a investigar, en este caso, sea en la totalidad del alumno, sin proporcionar directrices y traspasos graduales para lograrlo. Al respecto hay quienes plantean que el alumno puede regularse por sí mismo, aspecto que es explicado desde una noción de estudio independiente que surge en los setentas en la Educación Abierta de Inglaterra en el que se centraba todo el proceso de aprender el saber en el alumno. No obstante, se han observado problemas en el aula virtual, al alumno se le demandan competencias diferentes, las cuales no han sido formadas culturalmente, algunos alumnos refieren sentirse solos, en esta línea consideramos que para lograr la regulación que todos quieren, se requiere la regulación social y afectiva por ende directiva.

En virtud de lo anterior, algunos autores sugieren trascender a esta dicotomía que prevalece en éstos dos modelos, pues se han visto rebasados. Galperin (1978) propone que la actividad sea planteada para que el alumno domine la estructura de la actividad y sus operadores externos que una vez interiorizados, le permitan

el dominio mental interno de las operaciones y la reestructuración psicológica. La actividad externa y los mediadores culturales se diseñan de forma cuidadosa, así como los procedimientos para orientarse en la actividad y controlar su progreso. En este modelo se señala también la importancia de construir operadores internos que permitan que se transfieran los externos y lograr así un dominio mental y descontextualizado, situado en un sistema de actividad y de conciencia, flexible y dinámico, que dista de uno rígido derivado de la gestión vertical, que se presentará en el siguiente capítulo.

Adentrarse en la complejidad de los problemas directivos de los procesos educativos en red, nos sitúa en dar cuenta de cómo se explica la directividad, para ello, transitaremos desde modelos cognitivos a los del sistema de actividad cultural. En esta vía del Río y Álvarez (1997b) plantean que, uno de los aspectos a destacar de los modelos cognitivos, que utilizan la metáfora de los humanos como computadora, es que *ignoran los sentidos y el afecto* como aspecto esencial de nuestra mente desarrollada culturalmente. Contrario a esta metáfora, estos mismos autores, sugieren que la persona no es una computadora inerte, sino un sistema funcional vivo, el cual usa su conocimiento, para obtener significado y acción. En muchas prácticas educativas, presenciales y en red, la actividad a veces se utiliza como un recurso para generar *motivos*, *pero sólo para adquirir ciertos aspectos de conocimiento*, en lugar de utilizarse como un recurso que genere motivos con sentidos dirigidos a finalidades compartidas, fundamentales en la vida de los docentes y estudiantes, así como el proporcionarles la meta de acción para la cual, el *aprender* conocimientos dirigidos socialmente sea destacable. Por ello es importante conocer el sistema funcional humano paralelamente a las mediaciones instrumentales como sociales, y así replantear un sistema de actividad y de conciencia mediado históricamente.

Al explicar la directividad, Vygotski (1993) resalta la necesidad de tomar en cuenta la regulación ejercida por las otras personas. Desde este enfoque se acepta que la mayoría de las actividades realizadas por los alumnos a lo largo de su

desarrollo están doblemente mediadas. Por una parte, a través de otras personas que interactúan con el alumno y por otra, mediante los instrumentos culturales (lenguaje, imágenes, notación matemática, computadoras, etc) que amplían y modifican en profundidad las actividades realizadas. El autor enfatiza el término directividad social para mostrar este nuevo aspecto de la cognición, en contraposición con la idea tradicional de autorregulación (Olmos, 2002). Esta función directiva del docente de la formación en investigación a los alumnos, depende de un proceso social en particular en un sistema de actividad donde se explicita tanto los fines educativos, como las acciones y operaciones que darán lugar a dicha apropiación – interiorización en un sistema de actividad cultural y de conciencia.

Este proceso no ha de entenderse como una transposición simple y pasiva de la regulación externa (heterodirectividad e intersubjetividad) a la regulación interna (autodirectividad e intrapsicológica) sino que ha de concebirse como una verdadera reconstrucción y transformación dialéctica, flexible y activa, por parte del estudiante de los procesos interactivos (Vygostki, 1988). *"El proceso de internalización es, por tanto, gradual se pasa de un control y guía de las actividades del alumno realizado por otra persona a una cesión de dicho control al alumno, el cual acaba controlando su propia actividad, pasando por una fase intermedia en la que el alumno y las otras personas, maestro o compañeros comparten el control de los procesos cognitivos de solución de la tarea"* (Brown y Palincsar, 1990, Rogoff, 1994 en Olmos, 2002, 47).

Este proceso directivo requiere de continuidad, esto es, no dar tiempo al alumno de apropiarse del proceso de investigación desde un Sistema de actividad cultural de investigación, como dice Rogoff (1994) con un traspaso gradual, ya que es todo un proceso que lleva tiempo y que no se da en un semestre. Por tanto el problema para lograr la autonomía en el alumno es compleja, para ello analizaremos la función del papel del docente y los enfoques que lo explican

1.1.2 Problemática directiva en el aula virtual.

Uno de los problemas del aula virtual donde se demanda cambios, entre otros en las nuevas funciones docentes, problema que se hace más complicado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Existen distintos modelos que reflejan el cambio de dicha función docente: que van de los modelos centrados en la enseñanza, otro centrado en el aprendizaje a un modelo integral que articula tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En el primer modelo centrado en la enseñanza, su función se centra en la transmisión de su saber, reproductor y transmisor de conocimientos de como se hace una investigación y el papel del alumno sólo sea de receptor desde una postura instrumentalista enciclopedista. Problemática que se ve reflejada en las prácticas cotidianas en las aulas virtuales, sin importar la dirección en la construcción del conocimiento, los docentes ahora son quienes elaboran esquemas y mapas conceptuales como recurso didáctico en algunas aulas virtuales, para facilitar a los alumnos la tarea de cómo seguir los pasos de la investigación. Esto, impide que los alumnos puedan hacer sus propias reflexiones y construcciones del conocimiento, por lo que es difícil que el alumno decida, ellos solo ejecutan, lo que interesa es entregar un trabajo de investigación.

Otra problemática, presente en las aulas virtuales, se deriva del modelo centrado en el aprendizaje**,** ahora lo que se le demanda al alumno es la total responsabilidad de llevar a cabo el proceso de investigación, es él quien decide cómo aprender, por lo que se reduce al mínimo el papel del maestro, de manera que el proceso de enseñanza se sustituye por mecanismos de orientación y apoyo al estudiante a través de una organización sistematizada de ayuda con una variedad de máquinas, personas y materiales.

Desafortunadamente algunas de las propuestas de programas para esta modalidad, se preocupan por la mecanización y automatización del proceso de

investigación, a través del ofrecimiento de materiales elaborados por un "experto" ex profeso y llevado a la práctica por otro, cuya función se limita a guiar lo planteado, entendido este proceso como consultoría psicológica, más que del desarrollo directivo de funciones cognitivas y socioafectivas reguladas culturalmente en la formación integral (Olmos, 2009).

En este segundo modelo, se parte del supuesto que el control ahora lo tiene el alumno, desde una noción de independencia del alumno planteada por Wedemeyer (1981) y su autocontrol, activo, responsable, son parte de sí y no como una formación y dirección de préstamos de conciencia histórico cultural. Desde el enfoque de la independencia, y de acuerdo con Crovi (2005) se puede decir que, la función del docente cambia, éste pasa a ser un orientador y consultor, que prepara habilidades especiales y nuevos materiales para ponerlos en línea. Podríamos preguntarnos si el docente está dispuesto a dejar su papel de autoridad y de control, a dejar de ser la voz que los estudiantes leen, escuchan, obedecen y repiten.

Desde un modelo Integral sustentado desde la teoría Histórico Cultural de Vygotski, se plantea lograr un cambio de perspectiva, en el que se articulen ambos aspectos, puesto que la participación del docente como del alumno son esenciales, puede ser un proceso arduo, en el que lleve en la práctica docente en la formación en investigación en las universidades virtuales a jugar un papel diferente del modelo reproductor de las prácticas sociales, a uno de “producción cultural y dirección social del conocimiento”, así como del afecto siendo este otro punto que se ha negado en la formación. En esta propuesta teórica, se platea que si el conocimiento es una construcción social, el alumno lo construye desde afuera, dirigido con *traspasos mediacionales* que van desde la *regulación social* a una *autorregulación*, con prácticas interactivas dialógicas, aspectos que no se observan en las aulas virtuales. En virtud de que la dirección socioafectiva, es otra problemática la que no ha sido abordada, se considera de gran relevancia abordarla en este trabajo.

Diferentes autores han subrayado el papel de la interacción y el diálogo en la configuración de este proceso. Hölmberg (1985) concibe la naturaleza de la educación a distancia como un proceso de comunicación bidireccional de carácter dialógico, externo. Este autor considera que el proceso de enseñanza aprendizaje, se produce fundamentalmente a través de actores de la comunicación entre los estudiantes y profesores y entre los componentes del grupo de estudiantes. El proceso didáctico tendría que mantener su carácter dialogado. Este enfoque hace referencia a otras aportaciones que en el análisis de redes de trabajo informatizadas, consideran que el aprendizaje se produce como consecuencia de una conversación entre diferente representaciones del conocimiento, haciendo referencia a las estructuras cognitivas del profesor, como experto, del estudiante y también a la interacción socio instrumental que se vive en las prácticas cotidianas de formación en investigación.

1.1.3 La dirección del saber docente en el desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas

A diferencia de las prácticas cotidianas anquilosadas en las que se reproduce el conocimiento, donde solo interesa el conocer y saber también, se ve reflejada otra problemática, como es la dirección del sentir, del afecto y cómo se construye mediante la regulación social dialógica compartida, ha sido y es una cuestión pendiente, la que no ha sido abordada. Por tanto es de suma relevancia para los investigadores desde perspectivas teóricas muy diversas abordarla.

En la formación en esta sociedad del conocimiento, se ha enfatizado el aprender a aprender, el saber, el saber hacer, dejando de lado el aprender a sentir como se ha enfatizado previamente. Se dan cursos de forma lineal, no hay espacios para la interlocución para construir conocimiento con sentimientos y sentido mediante mecanismos semióticos que incluyen signos, significados y símbolos.

Como se sabe este problema no es actual, lo podemos conectar con la crisis en la sociedad al final del siglo XX, con la pérdida del significado, signos, y símbolos, relacionado con cambios en los sistemas culturales de actividad. En un modelo educativo cultural, se tiende a: enfatizar la mediación socio instrumental, sin descuidar los *mecanismos socio afectivos de las mediaciones sociales externas, en el que se construye el sentido y la construcción del otro social* (del Río y Álvarez, 1999). Ambos necesarios en la dirección de la enseñanza de la investigación a través de la red, y que sin embargo no están presentes en las propuestas de formación docente en la dirección de la construcción del conocimiento desde la investigación, lo anterior sin duda nos permite dar cuenta de la complejidad del problema.

En concreto, se puede decir que cuando una actividad tiene sentido para los alumnos, da pauta para aprender sobre un tema, lo que a los alumnos y docentes, les interesa y apasiona, conlleva a la transformación en la construcción del saber en el aprendizaje escolar del aula virtual. Por lo que, cuando la *pasión* está presente, se facilita el aprendizaje. En los modelos cognitivos, como es el caso de los retomados por algunas Universidades Virtuales, *las acciones y las emociones* se enseñan de forma independiente a la construcción del conocimiento. Aun los sentimientos son tratados como irrelevantes, si no como impedimentos, a la construcción del conocimiento. La cognición y los sentimientos son considerados formas de conocimiento independiente, antagónico como puede observarse en los estudios de Petty y Caciopo (1986).

Por otro lado, la postura directiva de Vygotski (1993) hace presente que las dimensiones cognitivas y socioafectivas son fortalecidas mutuamente. Juntos los pensamientos y sentimientos conforman el sentido de la satisfacción cognitiva y estética, y también permiten ser responsables de la acción.

En este modelo se considera fundamental que las instituciones de educación en red deben encontrar un equilibrio entre la interacción de ambas funciones interdependientes. Hay que subrayar el valor atribuido del empleo de *artefactos*

mediacionales culturales, pues tienen ciertos atributos comunes con respecto al rol del docente y del alumno dentro de la actividad con sentido, la cual es visible y tangible, se emplea para dar retroalimentación inmediata; sobre todo se es incapaz de ejecutarlo en aislado.

Vigotski (1993) indica que, las características *interdependientes* de actividad es lo que crea estructuras distribuidas ligadas al significado y sentido. Entre el significado: una persona es el mediador para sus actividades y viceversa, docente al alumno, alumno – alumno). En este orden de ideas, la propia actividad con sentido es mediada socio instrumentalmente, la característica es que hace a la actividad explícita, consciente y visible. Y de este modo, es que se hace posible para el alumno apropiarse de la actividad a través de la participación asistida, esto es dirigida socioafectivamente, en el que se negocian significados, algunas veces, a través del discurso lo que se puede ver reflejado en la vida cotidiana del aula virtual, en este caso en particular.

Vigotski (1995) indica que, hay que cambiar de prácticas rutinarias de aplicación del conocimiento a uno de “producción cultural y dirección social del conocimiento”, así como del afecto es otro punto que se ha negado en la formación. Entre el significado: una persona es el mediador para sus actividades y viceversa, docente al alumno, alumno – alumno). En este orden de ideas, la propia actividad con sentido es mediada socio instrumentalmente, la característica es que hace a la actividad explícita, consciente y visible. Y de este modo, es que se hace posible para el alumno apropiarse de la actividad a través de la participación asistida, esto es dirigida socioafectivamente, en el que se negocian significados, algunas veces, a través del discurso lo que se puede ver reflejado en la vida cotidiana del aula virtual, en este caso en particular.

De aquí que, es importante propiciar una cultura dinámica de la investigación en la que exista la dirección socioafectiva en la construcción social del conocimiento con intercambios dialógicos mediados semióticamente.

Los mecanismos semióticos permiten brindar la posibilidad al sujeto de trascender los límites de sus disposiciones mentales naturales, recurriendo a *sistemas simbólicos* más poderosos. De esta manera, como señala Bruner (1997), una función de la educación es, por tanto, equipar al ser humano con los sistemas simbólicos que le permitan trascender dichos límites. En este sentido podemos hablar del proceso de *mediación semiótica* (signos, símbolos, significados) y los mecanismos que utiliza el hombre para dirigir la conducta de los mismos, dichos mecanismos, son relevantes porque, propician la construcción social de procesos psicológicos superiores, que a su vez, permiten al hombre trascender los límites de sus procesos psíquicos inferiores.

Por tanto, un aspecto fundamental en el presente trabajo es intentar, *comprender e interpretar, la práctica cotidiana de la dirección del saber de una docente en la en la enseñanza en investigación en ambientes virtuales* y proponer ciertas sugerencias que intenten *restablecer la actividad, la directividad y el sentido* como orientación fundamental que puedan explicar la motivación de los estudiantes y docentes en ambientes virtuales de formación. En el contexto educativo actual, tanto presencial como en red, se puede observar que se ha privilegiado en los objetivos curriculares de las diferentes carreras, y que como hemos visto en la problemática de la formación en investigación, se ha centrado el conocimiento a la adquisición de ciertas habilidades de la disciplina en la que se ubica el alumno, descuidando los aspectos socioafectivos, y se vinculan por ende, al problema referido.

Tomando como elementos constitutivos del mismo, el alumno y el profesor que, en un espacio de interacción, desarrollan una actividad conjunta, cuyo fin es la incorporación del alumno a la cultura de investigación, se tratará de exponer e

integrar algunos conceptos que hagan posible un acercamiento a la complejidad de la situación de aula virtual, en la que los sujetos sean considerados en sus aspectos *cognitivos, afectivos y relacionales*, insertos en un entorno físico y una estructura socio cultural en la que *despliega una acción semióticamente dirigida con traspasos que van de la heterodirección a la autodirección.*

Uno de los retos del pedagogo, es identificar en la cultura cotidiana, donde se ubican los escenarios educativos en modalidades en red, los mecanismos culturales insertos en la misma y que dirigen su actuación, pero que no son visibles a las personas. Este carácter situado y no visible impide identificar su estructura para hacer consciente a los individuos de su influencia. Para ello es *necesario conocer los mecanismos utilizados en la dirección de la actuación humana, en la dirección del saber docente en la formación en investigación en educación virtual*.

Las investigaciones realizadas por Álvarez (1990), indica, que la forma de percibir el mundo, promovida por la cultura contemporánea, así como la organización afectiva y cognitiva que esta genera en la escuela, ha tenido consecuencias adversas que afectan la construcción de la persona. Sus resultados muestran que tanto la escuela como los maestros han perdido significatividad para ellos.

Si bien, se ha planteado una serie de problemáticas y retos de la importancia en el tema que nos ocupa, existen escasas investigaciones que den cuenta de este tópico, hasta este momento se tiene la de Ruiz Velazco (2000) y Contreras (2005) entre otros, en ninguna de estas investigaciones se aborda el proceso directivo en la enseñanza de la investigación en ambientes educativos en red, a la fecha.

Existen otros estudios que sobresalen en la literatura, como los de Gutiérrez (2008) en éste se destaca el análisis en la enseñanza de la investigación para ambientes presenciales, desde distintos enfoques paradigmáticos de la

investigación, y en distintos niveles educativos, sin embargo, no dan cuenta del proceso directivo en su complejidad, solo se retoman algunos aspectos en aislado.

En una investigación de Ruiz y Pacheco (2006), enfatizaron la necesidad de generar conocimiento en ambientes presenciales, con análisis desde metodologías clásicas, encontraron que las prácticas instruccionales de la investigación son tradicionales y que no enfatizan la práctica. La estrategia que emplean los docentes es expositiva, magistral, y no llevan al alumno a realizar prácticas de investigación solucionando problemas reales. Concluyeron que la formación en investigación en docentes y alumnos no tiene un impacto, además de no existir una motivación para investigar en los alumnos en un 68% de los datos reportados.

Por su parte, González y González (2010) en su investigación se centraron en los sentidos que le otorga el docente a la investigación en su acontecer cotidiano. Ellos concluyen que se tiene que considerar una renovación epistemológica a partir de la investigación dialógica, sensible y humanizadora que permita la construcción de nuevos conocimientos y saberes desde la cotidianidad vinculada a la docencia. Ellos coinciden con Heisenberg (1999) en que el objeto de estudio determina el método, por tanto las ciencias humanas deben centrarse en lo cotidiano, real, empírico y concreto, en la vida misma tal como es sentida, experimentada, vivida y percibida, y que es lo que González (2007) enfatiza como la reivindicación epistemológica de la significación de lo singular en la construcción del conocimiento. Es una investigación interesante y aporta datos importantes a la presente investigación, sin embargo, está directamente relacionada a la enseñanza presencial de la investigación. Así mismo este trabajo de González y González coincide con el de Castro, Catebiel y Ulices (2005) quienes enfatizan en su conclusión que la red como mediación es fundamental para construir sentidos en la formación de docentes.

En relación al aula investigativa Quintero, Munévar y Yepes (2009) enfatizaron que para ellos un aula investigativa es el referido a aquel espacio donde se construye una diversidad de saberes pedagógicos del docente con sentido y significado cultural, pero en escenarios presenciales. Ellos argumentan, que el aula presencial es un foro cultural discursivo para pensar, sentir e imaginar. De tal manera que le permita al maestro decidir a investigar su propia práctica como protagonista central, sin embargo, dejan de lado al alumno. Ellos concluyen con la frase de Olson (1996) la que consideran muy apropiada, que consiste en alertar a los profesores a ser investigadores, para ellos esto es una forma de establecer una forma de sentido, de valía personal y dignidad, así como el posibilitar un sentimiento de esperanza, capacidad y saber.

Por otra parte, Ungerfeld (2009) en su estudio relacionado en la formación de docentes indican que es importante fortalecer la investigación como soporte de actividades de enseñanza universitarias con una mentalidad creadora en los alumnos, basado en el supuesto de “enseñar investigando”. Ellos concluyen que motivar a los alumnos a investigar los conduce a solucionar problemas en un proceso de investigación.

A pesar de que Guitert (2005) llevó a cabo una investigación en la formación docente en ambientes virtuales, no se relacionan con el objeto del presente trabajo. Dicho autor, se centró en la formación inicial de docentes a través de la red como un futuro formador, el caso de multimedia y comunicación de la Universidad Oberta de Cataluña. Para este autor, la colaboración es una opción metodológica, en el que enfatiza el aprender a observar en interacción. Concluye que sus resultados obtenidos pueden ser transferibles al formador en red que se inicia en el desarrollo de la actividad docente virtual.

En un estudio muy cercano teóricamente a mi propuesta de investigación Vidal (2000) plantea la necesidad de replantear la enseñanza desde un enfoque vigotskiano a nivel presencial, sin considerar la formación en investigación. El

analiza la actividad del profesor a partir del enfoque de Leontiev retomando elementos de la teoría de la dirección, sin profundizar en ella y los articula con los principios de calidad total. Se centra en la actividad del profesor. Su conclusión la centró en la relevancia por revalorizar el estado social del profesor si se quiere que la educación a lo largo de la vida cumpla su misión clave a favor del progreso social, dejando de lado el basamento teórico del cual partió.

Como puede observarse, estas investigaciones dan cuenta de la novedad y complejidad del problema, así como la necesidad de llevar a cabo el presente trabajo, lo que nos conduce a plantear las siguientes interrogantes de investigación.

1.2 Preguntas generadoras

¿Cómo se puede dirigir el proceso a los alumnos en formación en investigación para desarrollar una práctica con bases teórico metodológicas y prácticas, investigando conjuntamente, con sentidos y significados compartidos por el docente y alumnos, como parte del proceso directivo del pensar, sentir y actuar? En esta línea, ¿cómo incorporar a los currícula, la formación en investigación, de la práctica directiva desarrollada por el saber de los docentes en su experiencia cotidiana en la escuela virtual y que impacte en su sistema de actuación socioafectiva?.

¿Cómo confluyen los mecanismos semióticos en la dirección del saber que se repite o se construye?
¿Qué prácticas realizan los docentes en la dirección de la formación en investigación en su vida cotidiana del aula virtual?
¿Cómo las construyen a lo largo de su desarrollo profesional?
¿Qué saberes están implícitos en sus prácticas?
¿Cuál es el origen y naturaleza de esos saberes?

¿En respuesta a que situaciones?

En el intento de responder a estos cuestionamientos, se pretende analizar e interpretar la práctica docente cotidiana de una maestra de una Universidad Virtual de la maestría en educación a fin reconstruir en la dinámica cultural el proceso de constitución de la dirección de su saber, generado en la misma práctica en la que forma a alumnos en el proceso de investigación en la modalidad en red. Esta tarea podrá aportar nuevos datos a futuros proyectos de formación, docencia investigación, que intenten una relación más articulada entre la teoría y la práctica directiva, entre la construcción del conocimiento y el sentimiento con sentidos y significados, a través de la inclusión en los contenidos de formación de los saberes construidos por los docentes en sus prácticas cotidianas desde enfoques etnográficos virtuales interpretativos, que impacten en modelos de formación en investigación para ambientes virtuales.

Sin duda, se trata de un nuevo campo de investigación relativamente poco explotado y que merece ser investigado en relación con la acertada observación del Rio y Álvarez (1999) de vincular los aspectos afectivos con los cognitivos con sentidos que dirijan su actuación, en ámbitos de educación presencial y en nuestro caso el aula virtual. La dirección de los saberes en la formación en investigación, con sentidos y significados mediados semióticamente contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación y/o producción por el profesorado pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo hasta ahora elaborado de la docencia, en las condiciones en que se realiza en las aulas virtuales.

Se da inicio con la inquietud de proporcionar una reformulación de una cultura estática de verificación y reproducción del conocimiento en algunas universidades virtuales tradicionales, en la que se trascienda a las dicotomías existentes del vínculo teoría realidad con metodologías de investigación en la que se circunscribe la formación de docentes a nivel maestría en una Universidad Virtual a una noción

de dinámica cultural de la dirección socio afectiva, vigotskiana, en la formación en investigación desde un enfoque etnográfico virtual.

Lo anterior nos remiten al estudio de la práctica docente tal cual ocurre en la cotidianidad escolar, aunque de cómo se lleva a cabo este proceso se sepa poco, es reconocido como un proceso informal y complejo y por tanto de difícil aprehensión. Por ende, *se propone como objeto "la dirección del docente en la formación de investigación con mediaciones socioafectivas en el que confluyen los sentidos y significados dentro de la practica cotidiana de una maestra en el contexto en que trabaja"* y buscar en esa misma práctica los saberes que la sustentan y que han sido producidos y/o apropiados por la maestra durante su trayectoria profesional con el intento de recuperar la realidad cultural escolar dentro de los proyectos de formación y actualización de los docentes en universidades virtuales.

1.3 OBJETIVO GENERAL:

Analizar la dirección y el saber docente en la formación de investigación en educación en ambientes virtuales a nivel maestría, desde sistemas de actividad del pensamiento, el sentido y la actuación, con un enfoque etnográfico virtual, con finalidad de dar cuenta de los sentidos y significados que confluyen en el aula virtual.

1.4 SUPUESTOS

Las prácticas cotidianas del saber docente en la formación en investigación insertas en sistemas de actividad o fragmentadas, impactan en la dirección socioafectiva para la construcción de conocimientos en aulas virtuales.

Se parte del supuesto vigotskiano:
Si la construcción del conocimiento es social por tanto se deberá dirigir conjuntamente, en un proceso de transición de desarrollo sociocultural a un desarrollo cognitivo individual, con traspasos de regulación social que conlleve a la

autorregulación individual. Esto es, de una construcción cultural a una personal en un sistema de actividad y de conciencia.

1.5 Identificación del Objeto de Estudio.

En el presente estudio se analiza la práctica cotidiana de una docente en la dirección del saber para la formación en investigación, en la modalidad de formación en una Universidad Virtual ubicada en la Ciudad de México.

Es importante resaltar que en dicha Universidad Virtual, no se enfatiza la formación en investigación, la enseñanza de la investigación se imparte en materias aisladas, retomando como base el paradigma positivista, lo que es reflejado en las *materias de Proyectos de investigación I y II, de la Maestría en Educación*, el cual *la docente* aplica en la dirección de sus *cinco alumnos* a fin de que ellos realicen sus proyectos. En el periodo comprendido de agosto de 2006 a julio de 2007.

El trabajo se encuentra enmarcado en la *trama de la vida cotidiana*, donde se expresan los significados y sentidos de cada persona, en nuestro caso de nuestra maestra y sus alumnos, los cuales se han apropiado del grupo cultural histórico y su comunidad de pertenencia, en particular del aula virtual donde se ve reflejado el trabajo de la docente en su forma de enseñar la investigación, las estrategias didácticas que emplea para facilitar el saber, aspecto que contradice las demandas y los cambios que requiere la “aldea global”.

El dar cuenta de la práctica cotidiana de la docente como formadora permitirá hacer manifiesto la problemática en el proceso Enseñanza Aprendizaje en investigación en las aulas virtuales, y el modelo que retoma. Además de poder centrar la atención en como se dejan de lado los aspectos afectivos en la dirección, pues lo que prevalece y se enfatiza continuamente, es que los alumnos concreten

el proyecto en tiempo y forma, dejando de lado, la dirección, esto es, el pensamiento, el sentido y la actuación, mediante mecanismos semióticos dialógicos, que propicien la construcción de conocimientos en la formación en investigación, lo cual hace innovador al presente trabajo. (ver Esquema 1).

1.5.1 Localización del escenario virtual de formación

El estudio se realizó en un foro virtual de una plataforma, se distinguió por tener las siguientes características. La maestra se encuentra en su oficina ubicada en el edificio de la Universidad Virtual, en ella se encuentra su escritorio con una computadora, teléfono, un televisor, archiveros, un estante en el que se encuentran los libros que la maestra consulta para orientar a los alumnos a fin de intentar resolver sus dudas. El espacio de los alumnos es diverso ya que algunos entran a la plataforma desde sus oficinas, escuelas presenciales, en sus casas.

En la universidad virtual que labora la docente Liliana se hace desde prácticas de gestión vertical que la maestra Liliana reproduce literalmente, ella refiere haberse formado en dicha institución, por ende no tiene problemas para apegarse a los lineamientos establecidos, conoce los contenidos y la forma de aplicarlos en la materia de proyectos de investigación I y II. Los fines y el sentido que tiene la docente, al enseñar cómo elaboran trabajos de investigación son los sugeridos por la universidad virtual y por ende ella los aplica instrumentalmente a los alumnos, no se comparten y construyen en comunidad.

En relación a la plataforma que maneja la universidad virtual, se sigue privilegiando la enseñanza clásica de investigación con un enfoque vertical e instrumental, con puntos establecidos previamente a los que los alumnos tienen que apegarse. En ésta plataforma, se solicita que el alumno sea autónomo, se parte del supuesto que tiene bases de investigación, y por ende solo se tiene que apegar a las instrucciones sugeridas por la docente, para llenar rubros solicitados,

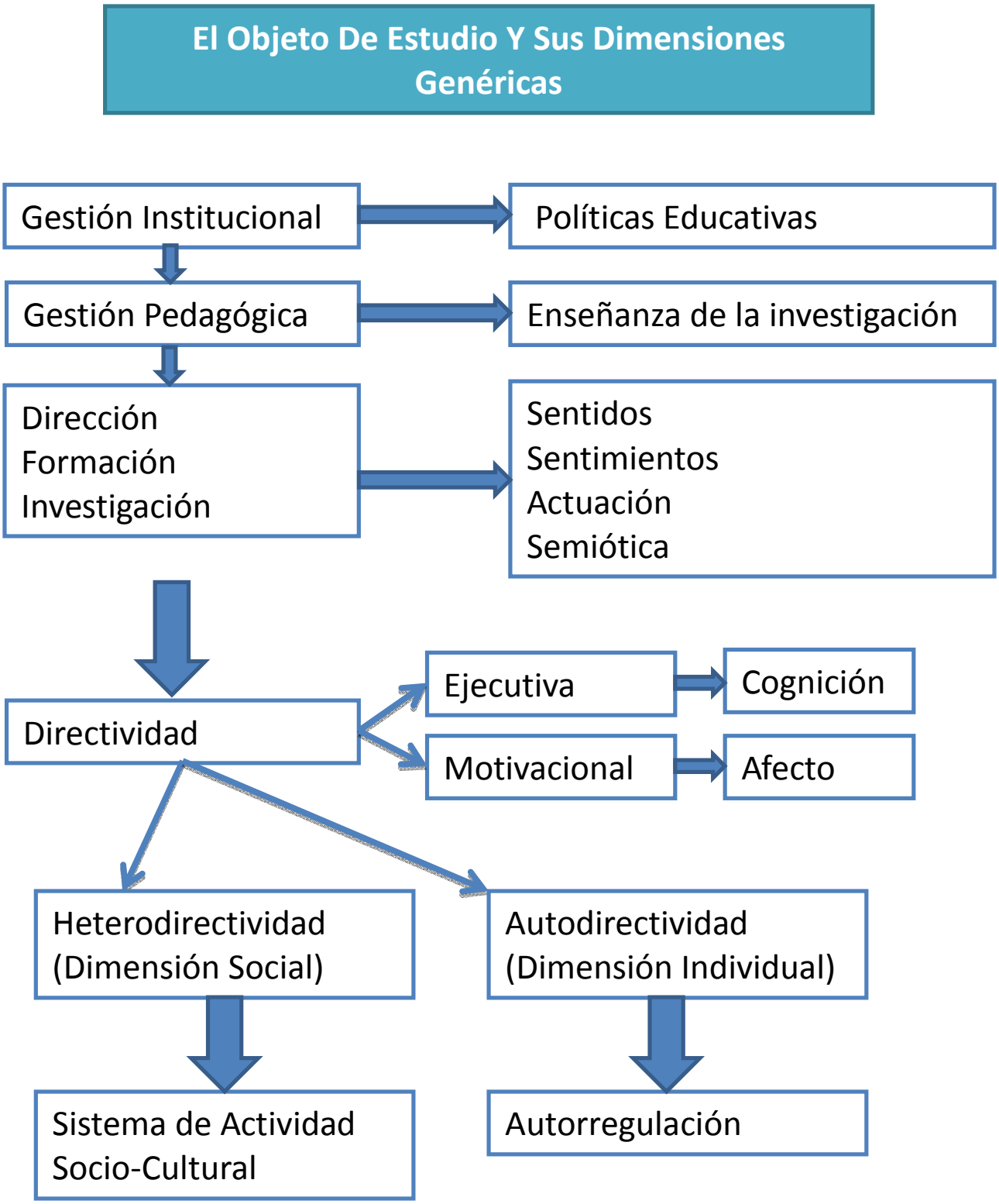
los sentidos y significados que tengan los alumnos para entregar su trabajo, no son prioridades.

En el aula virtual, el dialogo y la construcción conjunta de sentidos y significados no es su prioridad, ella refiere no emplear foros de discusión, para ella es más fácil brindar retroalimentaciones apegándose a los contenidos, estrategias y pasos sugeridos en la plataforma. Por ende el sentido y significado para enseñar y aprender el proceso de investigación no son compartidos y construidos culturalmente.

Actores

La caracterización de la dicente es la siguiente: Liliana es una maestra con 15 años de experiencia como productora de televisión, hizo una maestría en Tecnología Educativa en la misma Universidad Virtual en la que labora. Empezó a trabajar muy de cerca con todos los cursos de educación en esa institución. Tiene tres años y medio asesorando tesis en la materia de proyectos de investigación I y II, en dos áreas algunas en educación y otras en tecnología educativa. En nuestro caso nos centramos en las de Educación, ella refiere que si bien se está demandando nuevos entornos con pedagogías distintas, aún no se notan cambios, ella enseña tal como aprendió, su finalidad y sentido es lograr que los alumnos terminen sus trabajos en los tiempos y pasos establecidos por su institución.
Los cinco alumnos, son docentes de distintas disciplinas, que laboran en la misma institución.

Esquema 1


El Objeto De Estudio Y Sus Dimensiones Genéricas
Gestión Institucional
Políticas Educativas
Gestión Pedagógica
Enseñanza de la investigación
Dirección
Formación
Investigación
Sentidos
Sentimientos
Actuación
Semiótica
Directividad
Ejecutiva
Cognición
Motivacional
Afecto
Heterodirectividad (Dimensión Social)
Autodirectividad (Dimensión Individual)
Sistema de Actividad Socio-Cultural
Autorregulación

Una vez que se construyó el objeto de estudio de la presente investigación se realizó un análisis del acontecer de la vida cotidiana del aula virtual, que permitiera dar cuenta de la problemática compleja que se vive en ese acontecer de la dirección del saber de la docente en la formación en investigación a fin de brindar lineamientos que confluyan en una propuesta alternativa en la dirección de la formación en investigación a nivel maestría en espacios virtuales de aprendizaje. Lo interesante es dar cuenta de la dirección de la docente en la enseñanza de la investigación en el acontecer cotidiano de la cultura común, en la que están reflejados los sentidos y significados de cada persona. A continuación de presenta el Constructo metodológico.

1.6 CONSTRUCTO METODOLÓGICO

1.6.1 La Etnografía Virtual y el Enfoque Interpretativo

El uso de Internet, la participación en entornos virtuales, así como la comunicación mediada por ordenador, en general, ha llevado a que un número cada vez mayor de investigadoras/es sociales se interesen en el análisis de esa nueva realidad y de sus posibles efectos a escala individual y colectiva. Ese movimiento ha generado un amplio debate sobre la idoneidad de utilizar herramientas que se diseñaron para ser aplicadas en contextos muy diferentes y concretamente en la interacción cara a cara. El debate ha sido especialmente fructífero e interesante en lo que concierne a las metodologías de análisis cualitativo como las propuestas por (Hine, 2004; Jones, 2003; Smith y Kollock, 1999). Su aplicación en los entornos virtuales las ha redimensionado, mostrando algunas de sus limitaciones más importantes, pero también ha generado el desarrollo de ajustes y nuevas técnicas de trabajo. El alcance que han tenido las metodologías cualitativas en el análisis de los entornos virtuales es cada vez mayor. Existen, por ejemplo, experiencias etnográficas en chats y grupos de noticias, análisis del discurso centrado en los mensajes, entrevistas on-line, trabajo a partir de narraciones o

elementos visuales, etc., etc. Es decir, el interés por los entornos virtuales crece, y, del mismo modo, aumenta la reflexión metodológica sobre cómo analizarlos.

En este marco general de interés se inscribe mi trabajo. Para definir lo que se ha hecho en esta investigación tengo que pensar en el producto final. Éste es muy sencillo: ofrezco una interpretación de la dirección del saber docente en la enseñanza de la investigación en una *plataforma* con actividades en un *foro virtual. A través de las narraciones de la docente, daremos cuenta de los sentidos y significados de su proceso directivo*. En ese ejercicio pretendo establecer herramientas que permitan analizar los mecanismos de mediación semiótica en la dirección de saber docente en la formación en investigación en los entornos virtuales. Para elaborar esa interpretación he recurrido a *varias tramas de significado*. Co-producidas, sin duda alguna, entre lo que hay y lo que pasa en el foro y mi propia aportación como analista. Entiendo que mi ejercicio se ajusta a lo que Geertz (1998) denomina descripción densa, en primera instancia, de tal manera que me permite hacer la interpretación, vinculando los datos con la teoría.

En virtud de lo anterior, mi ejercicio es, interpretativo, en tanto que intento rescatar lo dicho, de alguna manera, de su ocasión perecedera para fijarlo en un esquema interpretativo duradero, que permita derivar categorías del mismo.

Mi finalidad es dar cuenta de cómo se traspasa la dirección del saber de la maestra Liliana en la materia de Proyectos I y II en 5 alumnos (*tres para proyectos I y 2 de Proyectos II)* de la Maestría en Educación un espacio y tiempo histórico cultural concreto, con relaciones humanas muy específica, en este caso la interacción en diada, maestra alumno.

En ese sentido, *la tarea de la descripción densa* es clara, perseguir estructuras *de sentido y significación* que aparecen muchas veces de manera irregular, no explícita, extrañas unas a las otras... y que *la analista debe* conectar de alguna manera y *producir totalidades con sentido*. Este punto significa, obviamente, que

se asume que el ser humano está continuamente inmerso en tramas de significado y sentido que teje en su interacción cotidiana. La dinámica cultural, lo social, lo afectivo será esencial. Y se asume que la tarea del analista social es buscar tales significados en el transcurrir de la vida cotidiana del aula virtual.

Explicar un fenómeno social es proporcionar *tramas de sentido y significado*, como los ofrecidos en los datos de la vida cotidiana que transcurre en el foro, de cómo se va traspasando el saber de la maestra Liliana en investigación en cada uno de sus 5 alumnos, que permitan comprenderlo en su integridad, así como hacer la interpretación en la articulación datos con la teoría. En ellas estará presente la dirección socioafectiva, o no, de la maestra Liliana, tanto del saber cómo de su sentir en la enseñanza de la investigación en la materia de proyectos I y II. Es importante aclarar que, el esfuerzo no es exactamente descubrir significados, eso nos llevaría a un equívoco. *La/el analista social* conjetura tramas de significaciones, y explica a partir de ellas. No encuentra, *coproduce conjuntamente con las personas que forman parte de su objeto de análisis*. *Por tanto, el desarrollo de la teoría y la observación es simultáneo, resulta difícil trazar la frontera entre uno y otro*. Finalmente, la descripción densa concede mucha importancia al flujo de la interacción, en este caso docente - alumno, y a sus detalles. El modo de tratar los sistemas simbólicos, consiste en aislar sus elementos, especificar las relaciones internas entre ellos y, finalmente, caracterizar el sistema de acuerdo con el núcleo de símbolos en torno al cual está organizado, es decir, mostrar como plano de inteligibilidad de esa trama que genera tal acuerdo.

La etnografía virtual empleada se caracteriza por las siguientes dimensiones:

1.- En primer lugar es un "*mecanismo de problematización"*. En tal hecho no se diferenciaría de la etnografía convencional. Recordemos que la presencia sostenida del etnógrafo/a en un campo de trabajo le permite generar un conjunto de interacciones a lo largo del tiempo que reducen la extrañeza de lo observado. A

su vez, la etnografía induce esa misma sensación de extrañamiento al alterar o subvertir el sentido de familiaridad que esconden nuestras habilidades para relacionarnos con otras personas. Es decir, es un mecanismo que problematiza los supuestos y elementos dados por sentado que caracterizan nuestra cotidianidad. En esa línea, la etnografía virtual funciona como un módulo que analiza críticamente el uso y apropiación de los entornos virtuales. Muestra su sentido, sus procedimientos oscuros e invisibles y sus presupuestos. Considero que este trabajo realiza este tipo de ejercicio.

2.- En segundo lugar se habla de *flexibilidad interpretativa*, tal y como hace la etnografía tradicional. Los entornos virtuales son espacios que se apropian y resignifican las personas que los transitan. Esos significados pueden responder a muchas variables y consideraciones. Por tanto deben analizarse en su pluralidad. Esa dimensión también aparece y se respeta en este trabajo.

3.- En tercer lugar, y aquí aparece cierta especificidad, *la etnografía virtual es una oportunidad para analizar los aspectos más móviles, cambiantes, dinámicos y "fluidos de la interacción"*. Éstos se intensifican con las tecnologías de la información, e invitan a reconsiderar la idea de una etnografía atada a algún lugar en concreto o, inclusive, a múltiples espacios a la vez. *Estudiar la conformación y reconfiguración del espacio, a través de interacciones mediadas socioafectivamente, representa en sí una gran oportunidad para la perspectiva etnográfica*. *La noción de episodio y posicionamiento* permite especialmente el examen de la reconfiguración del espacio interactivo.

4.- En cuarto lugar, el anterior aspecto nos conduce, sin embargo, a un problema: es necesario *replantear el concepto de campo de trabajo*. Si en los entornos virtuales la cultura y la comunidad no son productos directos de un lugar físico, la etnografía tampoco tiene por qué serlo. El objeto de una investigación etnográfica puede reformularse, convenientemente, para *enfocarse sobre las conexiones en lugar de las localizaciones* y los límites como principios organizadores, que están

presentes en el foro virtual. El concepto de puesta en pantalla que se propone va precisamente en esa dirección.

5.- En quinto lugar topamos con la cuestión de los límites. La etnografía presencial ya había mostrado que éstos *no son asunciones a priori sino que se definen en el transcurrir de la etnografía*. Uno de los retos de la etnografía virtual es el estudio de la conexión entre lo "virtual" y lo "no virtual", o dicho de otra manera, de la relación en línea.

6.- Obviamente, en sexto lugar aparece el problema de los *límites temporales*. Los entornos virtuales ofrecen la ventaja del trabajo diferido. Es decir, se puede acceder a un foro y a su dinámica incluso cuando ésta ha desaparecido o está cerrado, siempre y cuando se permita el acceso a la plataforma, o bien al espacio virtual. Por esta razón, se puede hablar a veces de *observación diferida*, aunque la expresión parezca contradictoria. Las tecnologías de la interacción permiten que los informantes aparezcan dentro de la etnografía y que estén ausentes. Del mismo modo, el/la etnógrafo/a puede estar ausente o presente junto a sus informantes. La tecnología facilita que estas relaciones puedan desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales.

7.- En séptimo lugar, tal y como ocurre en la etnografía presencial, *no se aspira a representar fielmente una realidad*, sólo a ofrecer una descripción densa basada en ideas de relevancia estratégica que permita hacer el análisis, del cual se derivarán categorías, con el fin de hacer la interpretación, en el vínculo datos - teoría, del fenómeno.

8.- Finalmente, en octavo lugar, tenemos que en la etnografía virtual se potencia enormemente el compromiso del/la etnógrafo/a con el objeto de análisis, y se convierte en una valiosa fuente de reflexión. La etnografía virtual puede extraer información útil del investigador desde una dimensión meramente reflexiva y constructiva. Es cierto que tal cosa también sucede en la etnografía presencial,

pero en mi trabajo he tenido la sensación de que el proceso se acelera y es más intenso en los espacios virtuales.

1.6.2 Métodos y Técnicas

Se emplearon los *mensajes de la plataforma*, así como la grabación de las *entrevistas y narraciones* más significativas de cada uno de los actores, de igual forma se tomaron en cuenta las *notas de campo*. Al respecto Stubbs, (1987: 209) indica que: *"Existe una interpretación previa en el aula desde el momento en que se toman notas sobre las impresiones que ocasiona estar vinculado con el accionar de una sesión académica. A diferencia de los registros de una clase, una transcripción se convierte en un documento fiel del acontecer cotidiano del aula".*

La transcripción de las grabaciones y las notas resultó un procedimiento laborioso pero muy relevante, porque permitió internalizar más el sentido y significado de la clase en el aula virtual y apreciar con más detalle lo acontecido en la misma. La transcripción no solo plantea problemas prácticos sino también teóricos, no es un espacio mecánico, sino un espacio que permite la reflexión y el análisis sobre lo acontecido.

Estando de acuerdo con Carrillo (2005) la transcripción no puede ser vista como una colección de palabras, sino como un documento donde hay principios de organización del lenguaje, que determina el orden y la distribución de la información en este capítulo. Dicho orden y distribución permite leer entre líneas los sentidos ocultos o subyacentes de una práctica cotidiana a través de las narraciones de la maestra y de sus alumnos como parte de ese acontecer en el aula virtual, y la problemática que subyace en la formación en investigación. (ver cuadro 1).

Cuadro 1 Lista de material de archivo con el que cuenta este estudio:

Tipo de Actividad:	Videos	Registros
Recorrido por la Universidad Virtual		3
Observaciones del Aula virtual		72
Archivos de Foros Virtuales		9
Narración		7
Biografías		7
Entrevistas Profundidad		7
Charlas informales con compañeras de la maestra		3
Charlas informales con miembros de la comunidad cercana a la Universidad		3

Es importante dejar claro que desde el enfoque interpretativo llevado a cabo en ésta investigación, la derivación de las categorías es fundamental, las cuales convergen de los datos directamente y se articulan en análisis críticos con la teoría. Lo que finalmente se traduce en la conformación de los capítulos siguientes del trabajo de investigación que a continuación se presentan. En este capítulo 2 se inicia con la problemática de la formación en investigación: el aula virtual, para ello primero se describe el escenario y se destacan las características de la dirección, partiendo de la problemática de la gestión institucional que rige en algunas universidades virtuales, en algunas la construcción del conocimiento, en la que no es su finalidad.

1.6.3 Trabajo de Campo

El trabajo de campo se realizó de agosto de 2006 a agosto de 2007 en tres etapas:

1) 1ª Etapa: *"Entrada al campo"*, etapa de vagabundeo, aquí se identificó el objeto de estudio, por ende se inició su construcción; Etapa 2: *"Análisis Intenso"*, datos con teoría, en el cual se hizo la triangulación, categorización e interpretación de los hallazgos y 3) Etapa 3: *"Salida Campo"*, finalizar el análisis a fin de enriquecer el capitulado.

El primer paso fue establecer el contacto personal con la maestra Liliana que labora en una Universidad Virtual quien aceptó colaborar en el presente trabajo, y visitar el foro cuantas veces fuese necesario, siempre y cuando se llevara a cabo en el periodo comprendido para cada curso. Cabe aclarar que no se contó con el permiso Institucional, por lo que los nombres son ficticios.

En la *primer etapa* de análisis, "*entrada al campo"*, se registraron los sucesos vinculados con el objeto, para ello se visitó la plataforma a fin de tener el panorama general de la propuesta de Universidad Virtual en que labora nuestra docente. Se observó de forma particular el foro virtual de las maestrías en educación de la maestra Liliana, a fin de identificar el proceso de dirección. Se grabó la narración de la experiencia de formación en proyectos de investigación I y II, además se formuló una serie de preguntas con temas generadores, se revisaron las anotaciones hechas en el diario de campo.

Se releyeron los detalles encontrados con las transcripciones hechas, se aplicó entrevistas tanto a la maestra, como al informante clave y a los alumnos a fin de profundizar acerca de la problemática, además de contextualizar el objeto, todo derivado de los datos del trabajo de campo y vinculado a la teoría, de la dirección

en la formación en investigación en la educación en red. Lo anterior sin duda permitió enriquecer y precisar la metodología desde este enfoque.

Se inicia haciendo un análisis crítico de los antecedentes de las Universidades Virtuales, así como los antecedentes en la formación en investigación a nivel superior desde enfoques de gestión vertical y horizontal, sin dejar de lado del análisis los aspectos de gestión, sociopolíticos y culturales. Cabe aclarar que, no se presenta una descripción lineal, sino que se sitúan las implicaciones de la complejidad educativa que es presente en la dirección del saber docente de la maestra en la enseñanza de la investigación. Esta contextualización, permitió situar un análisis crítico de los modelos educativos universitarios a nivel superior desde los industriales empresariales a los críticos en la dirección de la formación en investigación, en la educación en red haciendo particular énfasis en los que se formó mi actor.

Para ello se trianguló: la narrativa de la experiencia en la dirección de la formación en investigación de la maestra, con la entrevista de mi actor, de sus alumnos y con las del diario de campo. Se analizaron las categorías derivadas de los datos de la voz de mi actor vinculándolas a constructos teóricos de la directividad y del saber docente en la formación en investigación en educación a distancia en red, señaladas con anterioridad.

Esto, permitió un enriquecimiento del análisis de la problemática de cómo impacta en la dirección de la maestra la desvinculación del sentido emoción y actuación. Finalmente introduce la necesidad de hacer investigación en este tema, ya que es muy incipiente, lo cual es compartido con mi maestra.

Un aspecto importante a resaltar es que una vez que se identificó el objeto de estudio se le dio prioridad a la observación específica de la dirección de su saber en la formación en investigación y los intercambios dialógicos mediados

semióticamente por la maestra en sus alumnos, todo en el foro virtual. Lo anterior sin duda, nos permitió dar paso a la siguiente etapa

En la *segunda etapa de "análisis intenso"* de los datos, se llevó a cabo el trabajo de gabinete que consistió en seleccionar, organizar y analizar el material para ubicar al más significativo.

Se hizo un análisis de los foros de la maestra Liliana para cada uno de sus alumnos. Se revisó y analizó detenidamente la dirección de la maestra en el proceso de elaboración de Proyectos de Investigación I y II, observando detenidamente, grabando los avances de cada sesión hasta que se concretó el proyecto y se defendió ante un jurado en espacios virtuales. La revisión de los comentarios alternados en correos electrónicos fue fundamental, donde solicitaban algunos alumnos apoyo más puntual.

Lo anterior dio lugar a hacer una sistematización y profundización de los aspectos relevantes de la investigación a fin de favorecer el estudio fino de la problemática analizada, articulando datos con teoría. Sin duda la bibliografía sobre el tema jugó un papel relevante. De igual forma se continuó con entrevistas a profundidad con la docente, sus alumnos, así como con el informante clave, además de las grabaciones de video de sus narraciones, para enriquecer la problemática observada.

En la tercera etapa que ubica la ***salida del campo***, se continuó con el análisis y el procesamiento de la información, lo cual cobro gran relevancia en virtud de que permitió regresar al escenario para realizar observaciones en el aula virtual, con charlas con alumnos y la docente. Lo cual favoreció concretar el análisis de la problemática para enriquecer los capitulados, reconfigurar y enriquecer el contexto de la dirección en la formación en investigación en la educación en red.

1.7 Categoría de Análisis

Tramas de significado y sentido en la dirección del saber en la formación en investigación: El "sentido" como categoría general de interpretación.

1.7.1 Sentidos y Significados en la dirección del saber en la formación en investigación

La importancia de la narración en los sentidos y significados.

Como se ha señalado con anterioridad, aún prevalece en la sociedad educativa en red los sistemas instrumentales de enseñanza vinculados con las funciones cognitivas, desde una gestión vertical, dejando de lado las directivas (o las que orientan o dan sentido a las *acciones*) en el proceso de enseñanza en nuestro caso de la investigación enmarcado en una noción de gestión horizontal, que se desarrollará en el siguiente capítulo.

Desde una gestión vertical, la maestra es ejecutora de instrucciones, y aunque se empleen distintos soportes tecnológicos, no se les permite recuperar el dinamismo y su creación didáctica personal en la enseñanza de la investigación situado en la construcción del conocimiento, por lo que uno de los problemas de la gestión vertical es la dirección lineal y jerárquica. De lo que les brinde la institución, desde sistemas de gestión vertical instruccional a los docentes, dependerá el sentido de su actuación y a pesar de que se plantean cambios, éstos no afectarán si no se resignifican los enfoques de enseñanza y sistemas de gestión que confluyen en sus propias escuelas y aulas virtuales, con sus sentidos y significados, lo cual se dará cuenta a través de las narraciones de los docente en esa vida cotidiana.

Suárez (2005), afirma que cuando los docentes narran sus experiencias pedagógicas, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas

administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. En sus narraciones escritas lo hacen en tercera persona, sin "estar allí", censurando la posibilidad de contar una historia con sus propios sentidos y significados. El sentido variará en función de la acción que se lleve a cabo y en el contexto situacional de actividad, en el trabajo, escuela o en nuestro caso aula virtual.

Para Suárez (2005), toda narración o testimonio autobiográfico *ya* supone en sí mismo interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran con reflexiones parte de sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Bullough, 2000; Huberman, 2000).

Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como "arqueólogos" o "antropólogos" de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento, pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones "no documentados", se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican (Suárez, 2007, 9).

A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y dialogan con otros

colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan, discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las aulas virtuales. Dan cuenta de "haber estado allí", en el mundo de las prácticas escolares, de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias, los saberes y sentidos que construyeron en diversas situaciones de actividad contextuales social, geográfica e históricamente localizadas. Esta construcción de sentido se vincula con la función directiva.

En el espacio virtual se trabaja en una serie de contactos que los atrapan en la constitución de una realidad social e histórica determinada. Este ejercicio de comprensión presenta varios niveles, mejor dicho, varias aproximaciones al foro que se convirtieron en un número equivalente de "*tramas de sentido y significado"* para entender su dinámica. La primera trama permite entender cómo se genera el compromiso y sentido de realidad, lo cual constituye mi primera mirada al foro. Está muy centrada en el mensaje o series breves de mensajes que confluyen en las acciones y orientaciones de la docente, éstas son las que se tomarán como unidad de análisis. Ésta permitió entender cómo se atribuye la relevancia, se adquieren destrezas, se genera sentido de realidad, compromiso y, especialmente, me mostró cómo la sistematización que tiene la maestra Liliana, permite que los alumnos avancen en su trabajo de investigación, a pesar de las implicaciones personales, técnicas, etc, lo cual se ve reflejado en el foro.

1.7.1.1Tramas de sentido y significado

La primera trama*: cómo se genera compromiso y* ***sentido de realidad*** *de la dirección en la formación en investigación.*

Comienzo por lo más inmediato, los mensajes, y las pequeñas series de mensajes. En ella se cuestiona fuertemente el tipo de compromiso y sentido de realidad que se puede alcanzar en éstos. El examen de los mensajes del foro de discusión me

permite dar cuenta del trabajo sistematizado de la maestra Liliana a fin de situar a los alumnos, y explorar cómo se genera el compromiso, sentido de realidad y qué valor tienen ambos.

A continuación revisaré cada una de las tesis sostenidas por Dreyfus (2003), apoyándome en el análisis realizado en el foro que he descrito en el anterior apartado, las matizaré o rechazaré. Eso constituirá el punto de arranque de mi análisis

La atribución de relevancia

Dreyfus considera que los entornos virtuales son verdaderos océanos de información que se manejan utilizando hipervínculos. Y éste es el principal problema con que se enfrenta el desarrollo de la Red. Ya que según Dreyfus (2003) los hipervínculos no aparecen porque sean más útiles para manejar información, sencillamente son un dispositivo de aprovechamiento de la velocidad de los ordenadores para relacionar enormes bloques de información. Éstos no ofrecen ningún tipo de ordenación, estructura o comprensión por sí mismos, lo que aboca a un grave problema: si todo se puede vincular, sin obedecer a algún significado concreto, la arbitrariedad del juego de enlaces hace sumamente complicado moverse y buscar el tipo de información deseada. En las bases de datos de hipervínculos los usuarios han de navegar por un océano de información en el que todo es igualmente accesible y nada es privilegiado. Esta situación para Dreyfus (2003) genera un enorme problema: la atribución de significado y posibilidad.

Es innegable que los entornos virtuales constituyen un océano inmenso de información. Navegarlo a veces no es fácil. Y también es cierto que los sistemas que se han diseñado para buscar información son todavía bastante rudimentarios. Sin embargo los problemas que señala Dreyfus en la atribución de relevancia no son tan graves porque un/a buscador/a nunca se lanza en solitario a transitar ese

océano. Y no se busca información sin criterio previo alguno o sin al menos un interrogante que paute ese ejercicio. Todo/a buscador/a es en sí mismo un enorme colectivo. *Cuando entra en la Red y requiere información, lo hace con un bagaje previo, y además este se enriquece cuando tiene la dirección del saber de la maestra.* En él acumula criterios de ordenación, relevancia, relación, etc. esa información organizada jerárquicamente, a través de categorías estrictamente relacionadas, tan típica de la realidad no virtual, fuera de línea, llega, contacta, entra y se mezcla con la que ofrecen los entornos virtuales.

El desarrollo de funciones psíquicas

La segunda tesis de Dreyfus (2003) sostiene que los entornos virtuales no proporcionan la interacción necesaria para que en un proceso de enseñanza aprendizaje se alcance el dominio máximo de las funciones psíquicas. Este proceso hunde sus raíces en dinámicas socio culturales con intercambios dialógicos, que requieren contacto personal continuado entre alumno y docente donde se puede o no compartir significados y sentidos. Coincidiendo con Dreyfus (2003) nos muestra un *proceso excesivamente analizado de la forma en cómo se dirige el saber* que en modo alguno se consigue en el aprendizaje, en este caso del proceso de investigación.

El Sentido de realidad sobre las personas y las cosas

La tercera crítica que plantea Dreyfus (2003) contra los entornos virtuales es especialmente interesante. Los acusa de potenciar una *"pérdida de sentido"* de realidad sobre las personas y las cosas. Afirma que nuestra competencia para interactuar depende de sentidos, acciones y sensaciones que provienen de nuestro cuerpo. Puesto que la telepresencia se impone a pasos agigantados con ella desaparece a marchas forzadas nuestra relación directa con los objetos y acontecimientos del mundo, y disminuye, en consecuencia, nuestro sentido de

realidad sobre las cosas y las personas que nos rodean.

Cualquiera que haya navegado por Internet e interaccionado en algún entorno virtual habrá podido comprobar que *si se da sentido de realidad y hay cierto nivel de confianza que guía la acción, sin duda heterodirigido con traspasos graduales de regulación a fin de que los alumnos puedan autodirigirse, favorecerá el proceso de formación en investigación*. La discusión, por tanto, tiene que ver con otro interrogante, es decir, por el *cómo se genera en estos entornos específicos el sentido de realidad y la confianza*. Obviamente, éstos no pasan por las operaciones que realiza la corporalidad. Ese sentido *depende del nivel de conexión, de la participación y de la implicación que se ponga en la misma,* del apoyo socioemocional proporcionado o no por la maestra a través de sus acciones y orientaciones mediadas culturalmente.

1.8 Unidades de Análisis: Sistema de Actividad

1.8.1 Metas, Acción y Orientación Mediada por el profesor

El estudio se centró en el análisis de una situación del aula virtual en el que converge el sentido en todo el sistema de actividad cultural, el que se retoma como unidad de análisis desde los motivos, acciones y operaciones, del proceso de dirección de la maestra Liliana en la construcción de proyectos de investigación en el aula virtual.

El concepto de actividad se examina en psicología en dos funciones: como principio explicativo y como objeto de investigación. *"En esencia, la actividad… presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta"* Leontiev (En Davidov-1988: 253). Según ese autor, *una actividad se compone de una necesidad, un motivo, una*

finalidad y condiciones para obtener la finalidad. Entre sus componentes se ejercerían transformaciones mutuas".

Leontiev (1981) propone un sistema de organización jerárquica de las actividades, en el cual la actividad (está determinada siempre por un motivo y por ende el sentido del mismo), lo que supone la integración de un sistema de determinadas acciones específicas intermedias (cada una de ellas subordinada a su propia meta parcial); y cada acción, a su vez, está compuesta de operaciones (actualmente se le conoce como estrategias) cuyo conjunto permite llevar la acción a cabo (en condiciones específicas). Es importante pensar en estas estructuras jerárquicas flexibles. Sintetizando los aspectos más importantes, hablaremos del diseño y reestructuración del sistema jerárquico de actividad en educación en red, la actividad rectora, y las actividades de enseñanza aprendizaje en la dirección de la enseñanza de la investigación en el aula virtual.

Cuando se analizan las unidades de programación educativas empleadas en algunas universidades y aulas virtuales a través del empleo de plataformas, por medio de los lentes de Leontiev (1981), puede decirse que éstas tienen un carácter muy atomizado o con un nivel muy bajo en la jerarquía propuesta por este autor. Las condiciones suelen ser muy estables (formato de clase, instrumentos de trabajo, espacio, tiempo muy limitado y fijo, materiales empaquetados con anticipación) y la unidad de programación suele ser la tarea, que raramente supera el nivel de la acción (cuando no se queda en la simple operación).

La aproximación al diseño y reestructuración del sistema jerárquico de actividades no se dirige, por el nivel de complejidad cognitiva o informacional, sino por criterios de "sentido" (es decir, por la articulación adecuada entre re - presentación-acción). Las actividades más conectadas con el sentido y con los motivos, son las que controlan a las otras (Álvarez y Del Río, 1990b).

“Este enfoque molar sobre la actividad nos debe llevar a no desdeñar los enfoques, análisis y diseños cognitivos de la educación, sino a integrar las jerarquías cognitivas con los motivos en una estructura de actividades con sentido” (Álvarez y Del Río, 1990: 104).

En un contexto situacional de *actividad como unidad de análisis*, enmarcado en una noción de gestión horizontal, aspecto que se desarrollará en el siguiente capítulo, se determina la selección de acciones y su composición operacional. La fuerza directriz e integradora de tales suposiciones es lo que Leontiev en 1981, llamó motivo de una actividad. Un motivo es un aspecto de un contexto situacional social e históricamente específico e institucionalmente definido. El motivo inherente a un contexto situacional particular de actividad específica aquello cuya importancia ha de ser aumentada en dicho contexto situacional.

El motivo determina lo que tendrá que pasarse por alto, si fuera necesario, para posibilitar la consecución de alguna cosa. El motivo de una actividad escolar formal, podría definirse como el aprender a aprender y el sentido que se tiene del mismo.

Una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido, basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. Un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones, así como la composición operacional estratégica y didáctica, lo que determina el sentido de dichas acciones (Wertsch, 1985).

Los actores construyen día a día el sentido de esa vida cotidiana, por ejemplo en las propuestas de trabajo institucional pueden resistirse o cambiarlas, esto dependerá de lo que les brinde la institución en que laboran, sin duda, puede verse reflejado a través de sus narraciones orales o escritas.

La gestión de la mayoría de los sistemas escolares virtuales, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión, generación del conocimiento y el pensamiento crítico pedagógico, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las aulas virtuales en mi caso. Tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos y como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional.

Se empleó el uso de la noción de ***acción mediada*** como unidad de análisis y de la persona que actúa con instrumentos mediadores como interpretación adecuada del agente de esta acción. Desde esta perspectiva histórico cultural, resulta errónea cualquier tendencia a centrarse exclusivamente en la acción, en las personas, o en los instrumentos mediadores aisladamente (Wertsch,1978).

La afirmación de que los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción resulta fundamental para el enfoque aquí expuesto. Sólo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel. No tienen ningún poder mágico por sí mismos.

La tendencia general de varias disciplinas a estudiar el lenguaje y otros sistemas de signos aislados de su potencial mediador suele significar que uno no solo se centre en la mediación, sino en sistemas de signos abstraídos de la acción humana. En el estudio del lenguaje, esta actitud debilita la idea de que la acción y los instrumentos mediadores se determinan mutuamente. Vygotsky, (en Wertsch, 1997) concibe separadas a las dos caras de la moneda, y admite que los signos y sistemas de signos determinan la estructura de la acción en forma mecánica. Más aún, este énfasis en los sistemas de signos aislados se asocia a menudo con un énfasis en la estructura estática, que complica obviamente los intentos para

explicar la transición genética. Por lo que se analizará cómo se dirigen los mecanismos semióticos.

Caracterizar estos componentes y transformaciones sirve para examinar clases concretas de actividades, por lo que podemos utilizarla como categoría de análisis para la actividad de enseñanza y aprendizaje entendida como un sistema de actividad, un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente. De acuerdo con Rosa (2004 p. 20): *"una situación de enseñanza aprendizaje es el resultado de la conjunción de varios sistemas: a) el sistema profesor; b) el sistema alumno, y c) el espacio de interacción en el aula virtual, donde se desarrollan las operaciones de los dos anteriores".*

Se toma como elementos constitutivos del mismo, al profesor y al alumno que en un espacio de interacción desarrollan una actividad conjunta, cuyo fin sería la incorporación del alumno a la cultura de investigación. Se tratará de exponer e integrar algunos conceptos que hagan posible un acercamiento a la complejidad de la situación de aula virtual, en la que los sujetos son considerados en sus aspectos cognitivos, afectivos y relacionales, insertos en un entorno físico y una estructura social en la que despliegan una acción semióticamente regulada en el aula virtual.

En el *sistema profesor***,** se incluiría el conocimiento profesional de la maestra Liliana, como elemento que da sentido a sus prácticas a sus actividades y acciones, la proyección de las epistemologías implícitas en el currículo, en la elección de los contenidos y las operaciones en las que emplea estrategias de enseñanza.

La elección de la temática obedece al interés por los enfoques socioculturales de enseñanza aprendizaje y porque, como docente, se procura conocer mejor los aspectos subjetivos que se ponen en juego en la actividad del aula virtual:

comunicación, motivación, relaciones interpersonales, teorías implícitas de los docentes- entre otras- permitiéndonos reflexionar sobre las prácticas cotidianas de la Formación horizontal del Docente en investigación en el acontecer cotidiano del aula virtual, a través de sus narraciones. Se está de acuerdo con Rosa (2004. p. 17) en que: *"El profesor, antes de programar su plan de la actividad y presentar las tareas, debería tener una teoría de la tarea, una teoría del alumno y una teoría de la interacción entre el alumno y la tarea".*

En el marco de este análisis, en el *sistema alumno***,** se incluyen las concepciones de que dispone, y sus procesos de cambio conceptual en el marco de una cognición situada. En el *espacio virtual de interacción*, como contexto donde se desarrollan los fines, acciones y operaciones de alumnos y el profesor, consideraremos las negociaciones y regulaciones mutuas, que conducen al aprendizaje del proceso de investigación que se quiere enseñar, analizando el aula virtual como espacio discursivo y cultural y de entrecruzamiento narrativo de sentidos y significados que son internalizados.

Partimos de que la actividad de los seres humanos no es una simple respuesta o reflejo, sino que implica un componente de transformación del medio con la ayuda de algunos instrumentos. De acuerdo con Vygotski (1988-Págs.93-94), *"la apropiación es en gran medida un proceso de internalización, que implica el paso de lo social a lo individual, del exterior al interior, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, en el que convergen toda clase de sentidos y significados".*

En ese proceso el sujeto reconstruye los significados, asistido desde el exterior mediante la mediación de "otros significativos" que ayudan a construir el "sí mismo" del sujeto y aprende a participar de manera adecuada en su medio; con la mediación de otros, se apropia de las competencias necesarias para actuar según lo requerido.

Se trata en definitiva, de propiciar una cultura de investigación que confluya en los sistemas de actividad y de conciencia, que incluye propósitos, acciones y operaciones en el cual se enfatice el carácter social de la regulación del aprendizaje, esto es recuperar el valor de la interacción entre el profesor y el estudiante, de la intersubjetividad necesaria para la construcción del conocimiento, en ese *sistema de actividad*. No obstante, en el aula virtual tradicional, no existen direcciones, de las que se vale el estudiante de las clases presenciales, para precisar el significado o las intenciones y motivos de los enunciados producidos por el docente, por tanto, es complicado que se logre dicha intersubjetividad.

Marcos de referencia para la interpretación de la dirección del saber de la maestra Liliana en la enseñanza de la investigación

El profesor y los alumnos aportan cada uno, a la situación de enseñanza y aprendizaje, un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas, afectos, etc., que utilizan como marco de referencia para interpretarla y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los *marcos personales de referencia* a partir de los cuales los participantes pueden llegar a atribuir un sentido y un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje, a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con cada actividad.

Junto a estos encontramos aún los marcos materiales de referencia- materiales y objetos de diversa naturaleza utilizados en la actividad conjunta. *A través de la mediación semiótica " el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por el docente y alumnos (Wertsch, 1997) aún en la clase virtual como en el caso que nos ocupa*.

El aula virtual se presenta como un microcosmos (Tusón 1991 a), como una cultura en miniatura (Cazden,1988) donde por una parte se (re)crean los hábitos

variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela.

1.8.1.1 El sistema profesor y el saber profesional

El compromiso en la acción didáctica no sólo depende del pensamiento racional, sino también de reacciones gobernadas por experiencias de carácter personal, emocional, afectivo. El conocimiento del profesor está constituido por una trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc., que utiliza para justificar su actuación profesional. Se insertarían en lo que *Rosa (2004,14) llama:*

"artefactos de la imaginación, entre los que cuentan las teorías y creencias complejas, que pueden llegar a teñir nuestra manera de ver el mundo 'real', proporcionando una herramienta para cambiar la praxis actual".

En relación a la práctica profesional en general, y a la práctica docente en particular, Marrero (1993: pag. 256) supone que *"los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.... sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción docente - alumno de los que una parte -a veces amplia, otras insignificante - pasa a formar parte del conjunto de constructos, conocimiento personal, teorías implícitas, esto es, de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y auto regulado ...empleado para interpretar el mundo"*.

1.8.1.2 El saber profesional del docente

La epistemología implícita de los docentes y su ámbito de proyección
Entendemos por teorías implícitas del profesorado las *"teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos*

históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa" (Marrero, 1993 Pág.245).

Por tanto, como elaboraciones individuales, tienen su soporte en el sujeto; pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Rodrigo (1993, Pág. 51) por su parte, sostiene que

"el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones". Una perspectiva socioconstructivista defiende que la naturaleza del conocimiento se acerca a un proceso de construcción cultural en entornos sociales a una personal.

En otras palabras, las teorías personales *"no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos"* (Rodrigo, 1993, p. 53). Es el propio individuo el que elabora su teoría basándose en las experiencias que le proporciona su grupo o su cultura. Las teorías implícitas serían así redes de experiencias, que se activan para comprender las diferentes situaciones a las que se enfrenta el individuo en su vida diaria.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1997) la mentalidad o epistemología implícita de los docentes se proyectaría en el conocimiento al que se le da prioridad, en la distribución del tiempo escolar, en la selección y ponderación de tareas académicas, en el tipo de conocimiento exigido, así como en las formas de evaluarlo.

Por tanto, el objetivo central de la educación de la educación presencial o en red, es integrar las posturas que el maestro y el alumno tienen del proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que por lo general el maestro concibe la enseñanza en términos de representación y el alumno realiza el aprendizaje en el terreno de las acciones. Del Río (1996: 119) sugiere que éste no se conseguirá sino:

"(…) construyendo un puente de sentido entre ambos niveles. Por eso el conocimiento de las actividades y personas significativas para los alumnos, de sus contextos sociales y de las estructuras de interiorización en que se produce la educación, así como los instrumentos psicológicos con que el alumno recoge y maneja información, son aspectos esenciales en la formación del educador sin los que éste difícilmente podrá comprender a fondo su actuación y mejorarla en la Zona de Desarrollo Próximo."

Álvarez y Del Río (1996) señalan que cuando se habla de significado o significatividad en educación con frecuencia se suele dar una interpretación que supone el carácter individual y mental de esa significatividad. Éstos mismos autores, sitúan, *"el significado, por una parte, en el de la acción individual y no en el de la acción social; y por otra, en el plano de la representación y no en el plano de la acción". Se supone, por lo tanto, "más atención en las ideas del sujeto que en su actividad y, consecuentemente, en representaciones individuales y no en actividades sociales compartidas" (*Olmos y Carrillo 2009:71).

El aprendizaje significativo, como sugiere Del Río (1996), retomando a Vygotski, hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa. De ahí que a Vygotski le preocupe más el sentido de las palabras que su significado, "debido a que el sentido incorpora el significado de la representación y el significado de la actividad conjuntamente." Para este autor, un significado es, así, más una acción mediada e interiorizada que una idea o representación codificada en palabras en el acto de escribir en el examen. Es preciso recuperar la conexión de la mente con el mundo si queremos recuperar el sentido y no solo el significado de conceptos en educación (Del Río, 1996).

El principio de significación propuesto por Vygotski (1988) permite comprender la naturaleza social de las formas superiores del comportamiento del alumno. Este principio señala que los humanos crean desde el exterior nexos cerebrales, por

medio de signos, que permiten dirigir su propio cerebro y en consecuencia su propio cuerpo.

La mediación permite comprender dicha significación debido a que el alumno amplía sus posibilidades de actividad gracias a las herramientas mediadas en su actividad social. Vygotski (1979) sugiere que los cambios fundamentales en el funcionamiento del alumno dependen de cambios fundamentales en dicha experiencia o actividad social,

Olmos y Carrillo (2009) sugieren unir ambas dimensiones, por medio de actividades mediadas significativas, es decir, sobre significaciones que se construyan por medio de la acción cooperativa, hasta llegar a sistemas funcionales y regular conscientemente la acción y el aprendizaje. Lo anterior requiere que el educador en su práctica proporcione apoyo de carácter semiótico o soportes físicos, instrumentos psicológicos, que faciliten en primer lugar la comprensión y tratamiento externo del problema para la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento por parte de los alumnos. De ahí que se considera relevante, partir de la narración de lo vivido y experimentado por la dirección del docente, en la enseñanza de la investigación, cuando se es consciente de su práctica así como el sentido que tiene para él o ella llevarla a cabo en el aula virtual.

Sin duda, nos hallamos en la necesidad de vincular a ambos actores docente y alumno, con sentidos y significados compartidos, regulados y heterodirigidos, en el proceso de formación en investigación explicado desde el enfoque histórico cultural. En dicho enfoque, cultural y/o de *interdependencia se sugiere que para lograr que el alumno se apropie del proceso de investigación se debe propiciar* con traspasos graduales de regulación social a la individual, esto es, de la *heterodirectividad a la autoridectividad,* el cual articula ambos actores en la dirección del sentido y la actuación, en el proceso enseñanza aprendizaje en investigación en ambientes virtuales.

En una educación en ambientes virtuales obsesionada por los aspectos cognitivos, se han dejado de lado quizá con ligereza, los directivos, de ahí el interés por abordarlos, aspectos que pueden verse reflejados en algunas prácticas de las acciones docentes a través de sus narraciones. Por lo que, se toma la narración de la acción de la docente en su aula virtual, como categoría de análisis para la investigación sociocultural, con respecto a la directvidad que ejerce en su práctica cotidiana en la formación en investigación, se destaca la importancia de la voz y la acción de la maestra y la de los alumnos que acontece en el aula virtual. Es importante aclarar que, la informante clave, se formó en esta modalidad educativa, trabajaba en el mismo departamento de la maestra, y por ende conoce muy bien, la práctica cotidiana del aula virtual. A continuación se presentan los métodos y técnicas empleados.

CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZACIÓN: LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES CON PROGRAMAS EN RED.

(Dispositivos de formación en investigación)

2.1 Gestión Educativa: Conceptualización, enfoques y dispositivos institucionales

El interés central del presente capítulo es situarse en el escenario de la gestión educativa, pedagógica y directiva que confluye en las políticas educativas, propias de la globalización, vinculadas al proceso de enseñanza de la investigación en red con docentes, así como su impacto directo en la gestión de enseñanza a través de la Educación en Red desarrollada en una Institución de Educación Superior Tecnológica. El presente capítulo continúa con la construcción del objeto de estudio en sus dimensiones institucional de forma particular de la universidad virtual privada, porque nos permite tener una cosmovisión del entorno laboral del actor de este estudio. Sin duda, se respeta el anonimato institucional, por lo que se harán planteamientos generales que permean en la gran mayoría de las universidades virtuales. Además se analizan la dimensión sociopolítica y cultural centrada de forma particular en la educación en red,

Antes de iniciar, conviene definir algunos conceptos centrales del campo de la dirección la cual confluye en la gestión educativa[4], por considerarse *ser más incluyentes en el sistema educativo,* de forma particular a la gestión del aparato burocrático-administrativo de la Secretaría (Ponce y Beas, 2005). Este autor señala que, la noción de burocrático no tiene connotaciones negativas, sino en el sentido weberiano, la referencia a las formas sociales de las organizaciones modernas, que se caracterizan por sus marcos formales normativos de autoridad y jerarquías bien establecidas así como cierto "sistema racional normativo para la toma de decisiones.

[4] Gestión implica hacer que las cosas sucedan. La gestión crea condiciones construye escenarios adecuados, provee capacidades e instrumentos a todos los equipos de trabajo. Blejmar (2007).

A partir de los años noventa, con la revolución tecnológica y las transformaciones económicas, políticas y sociales, se empieza a utilizar la palabra gestión educativa, aunque Sánchez Horcajo (1979) ya utilizaba el concepto de "gestión participativa en la enseñanza", como una intervención democrática y sus principales acciones estaban inspiradas en la escuela clásica de Fayol, teórico francés de la administración, quien propone que, para alcanzar los objetivos es necesario: prever, organizar, dirigir, coordinar, presupuestar, supervisar, evaluar y controlar todos sus procesos (Blejmar, 2007).

Para garantizar el funcionamiento de una institución educativa es indispensable que estas cuenten con un modelo de gestión educativa donde la planeación, ejecución y evaluación sean un ciclo de continuo mejoramiento, apoyado con operaciones de dirección, liderazgo y participación de todos los involucrados en los procesos de gestión, además que asuman de manera solidaria su labor educativa, regulada por relaciones armoniosas, con una comunicación permanente y una actitud positiva ante el trabajo. Esto será posible si el cuerpo docente se apropia de los objetivos institucionales, se prepara académicamente y forma en diferentes aspectos de la gestión (Herrera y Didrikson, 2006).

Las instituciones educativas y sus procesos de génesis, estructuración, cambios e impactos, tradicionalmente han sido estudiadas en términos de una generalidad tal, que no ha permitido identificar y delimitar la existencia y desenvolvimiento de componentes específicos, tales como el poder, la autonomía, la conducción, la intervención, la participación educativa y directiva, ámbito en los que se ubica la gestión (Pacheco, 2002).

En relación con este tema, Gimeno Sacristán (1991), ha escrito: la misma práctica directiva ha de entenderse como acción educativa en donde el sujeto tiene un papel fundamental. El análisis de la acción se muestra así como unidad de análisis; es decir, entender lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y sujetos que las

realizan para entender la educación como proceso social y su posible cambio. No obstante, dicho cambio en las prácticas educativas y directivas, no es fácil requiere condiciones y capacidades específicas, que dependen en gran medida de los responsables de los procesos y prácticas de la gestión, directivos escolares, docentes, alumnos y funcionarios (Tedesco y Torres, 1999; Casassus, 1999; Anderson y Dixón, 2001).

Se ha enfatizado también que la gestión educativa, es concebida como una actitud de vida y de prácticas de innovación y creación que permita avanzar hacia procesos de mejora, donde los actores educativos se inscriban de manera permanente en acciones que privilegien los aprendizajes de las comunidades escolares (Medina, 2000).

Blejmar (2007) señala que no hay un modelo, enfoque, ni práctica única para la construcción diaria de la gestión educativa; encontramos así abordajes de la gestión que van desde una visión organizacional, a una estratégica participativa. *"Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales […]. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia política y administrativa en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático"* (Pozner, 2000:16).

Desde esta perspectiva, la gestión educativa busca responder a la satisfacción de necesidades reales y ser un impulsor del dinamismo interno de las unidades educativas, porque en el capital humano, lo más importante lo constituyen las acciones de los principales actores educativos que multiplican los esfuerzos tomando en cuenta los aspectos relevantes que influyen en las prácticas cotidianas, las experiencias, el reconocimiento de su contexto y las problemáticas a las que se enfrentan.

En las instituciones educativas de carácter público y privado, y más aún en los sistemas de educación presencial y en red, no han quedado sin embargo, exentos del enfoque empresarial de gestión vertical, ya que también se ven sometidos a los propósitos de eficiencia y de eficacia. En este sentido, el análisis y las prescripciones que sobre ellas se hacen, versan reiteradamente sobre aspectos provenientes de las referidas tendencias predominantes de la sociología de las organizaciones: fines, objetivos, funciones, liderazgo, motivación, manejo del conflicto, tecnología, estructura funcional, etc. Los argumentos explicativos propios de este tipo de análisis se restringen a recomendaciones de tipo instrumental que con frecuencia son utilizados para fundamentar requerimientos de innovación y de intervención con el único propósito de alcanzar un incremento óptimo de la productividad de la organización-institución (Pacheco, 2002).

Aquí se ponen en juego las relaciones de poder-dependencia, que según las circunstancias pueden constituirse en amenazas para la hegemonía. Es por esta razón que al interior de las organizaciones se corre el riesgo de posibles rupturas, resquebrajamientos e inconsistencias propias del acontecer social.

Pacheco (2002) enfatiza que el control de la organización es limitado estrictamente al contenido normativo explícito, con una discriminación específica de posiciones rigurosamente jerárquicas y en función de un control detallado de los roles. Quienes dirigen desde esta óptica, someten de diversas formas y modalidades, a los diferentes actores del sistema educativo, hasta terminar por inhibir el interés y el entusiasmo de participar en proyectos específicamente pedagógicos por parte del sector directamente involucrado con las prácticas educativas.

Cabe mencionar que la gestión educativa no es un nuevo nombre para la administración ni para la planificación. La gestión tiene que ver con la resolución de conflictos, donde los docentes y directivos son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con la incertidumbre, las tensiones, las ambigüedades y los conflictos inevitables. Por lo tanto, se trata de

desarrollar proyectos que contengan procesos teóricos y prácticos para el mejoramiento continuo de la educación para todos. Es por ello que la "Gestión educativa, donde cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo educativo pueda sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Pues no se olvide que el sujeto para constituirse como tal requiere ser reconocido por el otro. Este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad, en la institución educativa" (Medina, 2000).

De esta manera, la gestión educativa busca responder a la satisfacción de necesidades reales y ser un impulsor del dinamismo interno de las unidades educativas, porque el capital más importante lo constituyen las acciones de los principales actores educativos que multiplican los esfuerzos tomando en cuenta los aspectos relevantes que influyen en las prácticas cotidianas, las experiencias, el reconocimiento de su contexto y las problemáticas a las que se enfrentan. Además de la caracterización realizada de la gestión educativa, conviene hacer énfasis en que los actores son seres humanos de comunidades educativas, donde se construyen aprendizajes, tal como lo plantea Santos Guerra: *"Si hablo de un proyecto de escuela, de un trabajo cooperativo de toda la comunidad, me estoy refiriendo, no sólo a los docentes enseñando a los alumnos sino a todos trabajando en el aprendizaje de todos" ; esto es, desde una perspectiva integral de los quehaceres y prácticas que son propias de las dimensiones: pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria"* (Pacheco, 2002:7).

El concepto de gestión, en todo caso, permitiría descomponer la institucionalización de procesos educativos de forma tal que posibilitara el análisis de las luchas de poder entre sujetos, sus intereses, sus negociaciones, sus pactos, en el manejo y administración del sentido, la dirección y los resultados para el aprendizaje.

El conocimiento de las funciones genéricas que delimitan la intervención de la gestión en la planificación, desarrollo, ejecución y control y sus relaciones en el trabajo escolar exigen el acercamiento a nociones básicas del proceso administrativo Pacheco (1991).

Desde una perspectiva tradicional, Griffiths (1959) entiende la administración como *"un proceso que comprende la dirección y control de las actividades de los miembros de una organización formal, como puede ser una escuela, universidad o asociación de cualquier tipo que tiene objetivos propios y distribución de funciones entre sus miembros"*.

Sin embargo, en la administración escolar actual es necesario considerar los elementos que configuran la dinámica de los centros escolares, que van desde la relación del centro con el entorno, la distribución de tareas y la organización para la enseñanza, hasta el manejo del personal y las demandas administrativas propias del plantel.

Los centros escolares, considerados como organizaciones, constituyen sistemas abiertos que, por su tendencia al equilibrio como indica Álvarez (1982) normalmente se resisten al cambio; pero que, por las necesidades de adaptación al medio, requieren también del cambio, que, administrativamente y en función de una gestión que incide en la planeación y dirección, puede ser introducido.

Lo anterior implica que *administrar* significa: conformación de co-operaciones orientadas a fines institucionales. Arias (2000) afirma que el proceso de dirección y su gestión afectan los aspectos más críticos de la tarea administrativa, en tanto que inciden en la integración de esfuerzos individuales hacia planes y objetivos comunes y a que se mantengan dentro de los límites fijados por la organización.

En consecuencia, su función y principales actividades administrativas –de mando o autoridad, de motivación, comunicación y supervisión– se orientarán a clarificar los "... medios a través de los cuales la dirección despierta en otros una acción encaminada a materializar los objetivos institucionales". (Ruiz, 2004).

2.1.1 La gestión educativa en entornos en red desde una perspectiva histórica

La gestión y dirección educativa como disciplina es relativamente joven; su evolución data de la década de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Su enfoque invita a un modelo participativo y de la búsqueda de la autonomía en la toma de decisiones por el colectivo, estos referentes se convierten en punto central para el fomento de la democracia en las instituciones. Desde entonces han surgido y se han desarrollado diversos modelos que representan formas de concebir la dirección y acción humana, los procesos sociales y el papel de los sujetos en el interior de éstos (Botero e Isaza, 2009).

La gestión y dirección , así como la administración y la planeación representan la posibilidad estratégica para articular, dar sentido y contenido a la acción de y entre los diversos planos educativos. Pacheco (1991), señala, que por su naturaleza, tales estrategias recogen orientaciones y perspectivas teóricas, se ubican como instancias mediadoras de la acción y pueden desempeñarse con funciones tanto de naturaleza técnico-burocrática como de relación orgánica entre los propósitos integradores y autogestionarios, así como de los diversos sectores educativos presenciales y virtuales.

En su conjunto, estas teorías conciben a la realidad como racional, predecible y por tanto regulable o controlable. Por ello, se pueden predecir y calcular los riesgos que pueden afectar las metas establecidas o monitorear si las actividades llevadas a cabo conducen eficazmente a los logros previstos. Sander (2002) afirma que, la administración tecnoburocrática así concebida tiene componentes autoritarios y, como tal, limita el espacio para la promoción de la libertad individual y la equidad social. Su carácter normativo y jerárquico inhibe la creatividad y dificulta la participación ciudadana en la escuela, en la universidad y en las organizaciones sociales en general. A pesar de que favorezca la adopción formal de la democracia política, inhibe la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades estructurales en la sociedad, en la escuela y en la universidad.

Por otro lado, en una versión superadora de las teorías tradicionales de gestión

educativa adoptadas en la sociedad occidental, se desarrolló una construcción integradora de administración de la educación, preocupada por satisfacer, simultáneamente, las necesidades individuales y las exigencias colectivas de la ciudadanía en términos de utilización de los servicios educativos. La construcción integradora de gestión educativa está apoyada en los principios del liberalismo social adoptado actualmente por las fuerzas liberales abiertas a la problemática social.

Este análisis revela, como la tradicional administración tecnoburocrática de orientación positivista y funcionalista adoptada en el sector público, incluye universidades tanto presenciales como en red, en la educación latinoamericana tienen como objetivo alcanzar el orden y el progreso racional, la reproducción estructural y cultural, la cohesión social y la integración funcional en la escuela y en la sociedad. Además dicha concepción técnico administrativa de la gestión escolar, que García (2004) la denomina como “gestión gerencial, se ha referido al conjunto de procedimientos tomados de las teorías de la administración clásica, es decir, planeación, organización, control y dirección. Dicha dirección se refiere al adecuado uso de los recursos para motivar y animar las actividades de los miembros de la organización de forma dominante y con control excesivo (Escobar y León, 2004; Ramírez, 1999).

Este esfuerzo reconstruccionista tiene en cuenta los resultados de la evaluación de las contribuciones y de los límites de las grandes tradiciones filosóficas de la humanidad, que inspiraron el estudio de las ciencias sociales y la educación en los últimos siglos, especialmente la tradición organicista y evolucionista del positivismo y la tradición crítica y liberadora del conflicto. Los citados esfuerzos de construcción teórica se apoyan en el convencimiento de que la evaluación de las bases epistemológicas que han inspirado las teorías organizativas y administrativas adoptadas históricamente en la educación permiten examinar, de modo más exhaustivo, el papel de la mediación administrativa en la organización y la gestión de los sistemas de enseñanza y de sus escuelas y universidades.

Por otra parte, el análisis y evaluación de los enfoques críticos de administración de la educación muestra también que la preocupación prioritaria por denunciar la situación social y educativa de los países, sin duda una contribución históricamente importante, a veces ha descuidado la definición y aplicación oportuna de soluciones educativas viables para ampliar las oportunidades educativas y elevar el nivel de calidad de vida y de educación de la ciudadanía.

El camino desde un enfoque crítico de la realidad organizativa y administrativa en la educación hacia la aplicación de propuestas efectivas de acción humana colectiva en la escuela y la universidad, continúa siendo un gran desafío para la gestión educativa. En un esfuerzo de superación intelectual, los pensadores críticos tratan de concebir, partiendo del legado histórico de Paulo Freire, una construcción dialógica de administración de la educación que rescata el criterio de totalidad y se identifica con los principios actualmente adoptados por las fuerzas comprometidas con la reconstrucción de la perspectiva socialista y de la naturaleza de civilización humana que ella implica.

En esencia, se puede decir que el análisis y evaluación de la experiencia educativa latinoamericana de las últimas décadas revela que todos necesitamos aprender, los unos de los otros, con la meta colectiva de concebir perspectivas intelectuales socialmente válidas y culturalmente relevantes que sirvan de guía para la investigación y la práctica en la gestión de la educación.

Sea cual fuere la orientación que suscribimos, es necesario superar sectarismos y fundamentalismos académicos, a través de una postura intelectual abierta, que sea capaz de identificar las contribuciones y limitaciones de las distintas perspectivas de gestión educativa. Para incorporar y potenciar las mencionadas contribuciones y para superar las limitaciones, depurando sus aspectos políticamente alienantes y socialmente irrelevantes, la estrategia más efectiva es la *participación ciudadana*, concebida como derecho y deber de todos los integrantes de una comunidad democrática y colaborativa, sea ésta la escuela o la sociedad como un todo (Sander, 1994). Para dar énfasis a la la importancia de la noción de red o colaboración

transitaremos en el análisis de una gestión vertical a otra horizontal en la dirección de la formación en investigación.

Sander (2002) afirma que, estudios recientes y experiencias innovadoras en el campo de la educación muestran la necesidad de que la escuela, al igual que la comunidad local, se autogobierne y conquiste mayores niveles de autonomía y descentralización administrativa. Esta orientación política implica renovadas estrategias de participación ciudadana en la gestión de los sistemas de enseñanza y en la administración de las escuelas y universidades presenciales y virtuales.

Es importante reiterar que esta trayectoria histórica del pensamiento administrativo en la educación latinoamericana se inscribe en el movimiento teórico dominante de las ciencias sociales aplicadas. El estudio de las nuevas tendencias en la gestión educativa, que hoy se encuentra incluida en nuestra agenda de debates, también se inscribe en ese movimiento y, como tal, debe beneficiarse de las lecciones del pasado, comprometerse con la solución de los problemas del presente y anticiparse a las necesidades y aspiraciones del futuro. Porque la historia no finalizó ayer ni comenzó hoy. Más bien se diría que hoy estamos escribiendo un nuevo capítulo de una larga obra político-pedagógica en permanente construcción (Sander, 1996).

2.1.2. De la gestión vertical a la horizontal en la educación en red

La gestión educativa para la planeación y creación de programas en educación en red, cobra relevancia debido a que en esta modalidad todo tiene que planearse con anticipación, desde un enfoque vertical, Blejmar (2007) señala, que desde este enfoque todo tiene que estar previsto, codificado, donde el dirigir es apenas verificar, en el que se cumple con los reglamentos establecidos por las autoridades.

Dicho enfoque se basa en la teoría de la Industrialización de Otto Peters (2000) y García Arieto (2002), estudiosos de la educación a distancia, Estos autores señalan que

es necesario utilizar las aportaciones de la producción industrial, en la cual hay elementos de la administración o gestión, entre ellos: La *planificación* de los cursos, la *organización* del proceso y la *formalización* de todas sus fases, que se conforman como elementos de la producción industrial, por ende no es el docente quien dirige y planifica sus cursos, otros deciden por él. En relación a la producción de los materiales didácticos tiene sin duda, como base *planteamientos de industrialización.* El trabajo lo prepara un equipo de especialistas de distintas áreas y el docente solo reproduce las instrucciones correctas previamente establecidas.

Por tanto sigue prevaleciendo el continúo *control* y *evaluación* a la que son sometidos todos los programas a distancia, lo cual tiene un paralelismo con la sistematización de las continuas evaluaciones del proceso y del producto, para incrementar su eficacia propia de su noción de gestión educativa. En cambio, desde un enfoque horizontal todos los actores, incluyendo al docente, sin duda, participan en la toma de decisiones dentro del proceso de gestión dirección y planeación educativa, con prácticas de colaboración en ambientes virtuales.

Como parte de la Gestión Educativa en escenarios en red, se identifican tres grandes procesos interrelacionados: Gestión de proyectos, del aprendizaje y administrativa. Todo programa educativo, ya sea de educación presencial o virtual, es producto de un proyecto institucional que responde a necesidades específicas de la sociedad a la que atiende. Por lo tanto, Elizondo (2007) afirma que, es necesario partir de la gestión de proyectos, entendida como el proceso que implica: planeación, ejecución y control de un proyecto, es decir, desde que inicia hasta que concluye con la evaluación, la cual indica si se ha alcanzado el objetivo educativo en un plazo determinado. En este proceso se incluye: la organización y administración de recursos humanos, infraestructura tecnológica, estimación de costos y tiempos de realización, aspectos pedagógicos, comunicacionales, entre otros.

La gestión administrativa se finca en la racionalización de los recursos humanos, los apoyos financieros, la calidad de los servicios educativos que ofrece la institución para

apoyar a los diferentes programas y cumplir con el trinomio costo-plazo-calidad desde un enfoque economicista señala Blejmar (2007).

En este sentido y desde una estructura vertical, los responsables de la gestión administrativa para la educación a distancia generalmente son los directivos y funcionarios involucrados en los proyectos educativos a distancia, son los que dirigen, controlan y coordinan los grandes proyectos (gestión de proyectos); cuentan con "expertos en contenidos", "diseñadores instruccionales" que desde basamentos mecanicistas y atomistas les indican a los asesores, entre ellos los docentes, cómo tienen que hacer su planeación del proceso de enseñanza aprendizaje, sin posibilidad de negociación y trabajo de colaboración.

Finalmente existen administradores expertos quienes dirigen y supervisan el funcionamiento de las plataformas educativas, éstos tienen la responsabilidad de proveer de todos los recursos (humanos, financieros, tecnológicos y demás) que se requieran para que un programa educativo a distancia se efectúe. Lo anterior sin duda, desde un enfoque de gestión administrativa tayloriano jerárquico.

En cambio, los gestores de proyectos, en un enfoque horizontal, tienen que considerar las cuestiones relacionadas con la toma de decisiones colegiadas con prácticas distintas entre ellas: Diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación situado en la complejidad. Prever posibles inconvenientes, que permea la incertidumbre y que confluyan en la implementación de las decisiones. Analizar y distribuir los recursos disponibles y necesarios, teniendo en cuenta su funcionalidad. Promover las innovaciones favoreciendo su implementación, sistematización e institucionalización. No considerar lo planificado como algo inamovible, mecánico, sino como un guión que dirige y transforma la acción en trabajo de colaboración en estos escenarios en red.

Las transformaciones internacionales sin precedentes que se observan actualmente en la economía y la sociedad inciden inmediatamente en el sector público, en la educación

presencial y en red, así como en sus prácticas organizativas y administrativas. De ser así, la administración cerrada y jerárquica debe dar lugar a la gestión horizontal, con la utilización progresiva de redes interactivas de organización y administración que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa. La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación ciudadana. El centralismo de la administración en las instancias superiores de gobierno debe dar paso a un proceso de descentralización para la gestión a nivel de unidad escolar y universitaria presencial y virtual. Los principios normativos y universales de los paradigmas tradicionales de administración deben dar lugar a la adaptabilidad y la flexibilidad en función de características concretas de dirección en los ámbitos educativos y que se ven reflejadas en las distintas prácticas culturales.

2.1.3 Enfoques de gestión y la práctica pedagógica, educativa y cultural.

Ponce y Beas (2005) sugiere la necesidad de interpretar las relaciones entre las prácticas educativas cotidianas y los modelos de gestión de los directivos escolares. Este proceso de relación se caracteriza por una serie de entramados simbólicos que tanto directivos como el resto del personal recrean en la vida cotidiana, y que contiene determinadas consecuencias inmediatas y mediatas, conscientes e inconscientes. *"…la cultura es un horizonte de significados que se traduce en modos de vida y en instituciones, esto es, las instituciones son tales en virtud de las prácticas culturales de los sujetos que las integran" (Nava, 2005: 4).*

Es importante analizar este entramado de significados porque permite acceder a la vida cotidiana de la interacción entre directores y el resto del personal de la escuela, más específicamente a través de las representaciones, las prácticas culturales a partir de las cuales se puede llegar a comprender los estilos de gestión y, posteriormente, conocer cuál es el impacto de estos estilos en los procesos educativos de los estudiantes.

Este enfoque de micro política de la vida escolar, es derivación del desarrollo de las teorías simbólicas de la vida escolar, y, de hecho, enfrentada al enfoque técnico administrativo de la gestión escolar antes referido. En el centro de sus postulados teóricos se localizan nuevas teorías de la organización escolar (Bardisa, 1997; Stephen Ball, 2001; Miranda, 2001; Gather, 2004). Respecto a este enfoque, Ponce y Beas (2005) presentan las condiciones y contextos en el que se desarrolla la micropolítica escolar. Desde esa perspectiva, la organización escolar es concebida como un sistema débilmente articulado, en oposición a la creencia de la concepción como sistema burocráticamente acoplado.

Lo anterior implica que cada parte del sistema posee y funciona con cierta autonomía e identidad propia. En ese sentido se operan procedimientos o acciones (intenciones) para la articulación, a través de alianzas, negociación, intercambios, trueques. En esas condiciones aparece el conflicto, entendido desde esta perspectiva como el choque de intereses o micropolítica; lo que permite comprender el contexto donde se desarrollan las condiciones y posibilidades de liderazgo directivo en el marco de los intereses que se juegan en el devenir (estancamiento o cambio) de la organización.

La micropolítica escolar se desarrolla en contextos donde los diversos actores y grupos escolares pueden presentar procesos de lucha o apoyo para compartir o no, poder en la toma de decisiones. Así el director puede encontrarse en una situación inestable, entre dos posturas, entre ser el malvado mandado por los jefes de “arriba” o el líder carismático. En este sentido al director se le demanda habilidad para negociar y responder tanto al poder central como a los poderes locales, como atender hacia adentro diversos intereses en conflicto.

Debe dar cuentas de los procesos y productos educativos cuando no existe entre los profesores una cultura para rendir cuentas, sino una cultura individualista y competitiva propia de sus dirigentes. Los profesores delimitan su espacio profesional y de poder en el aula tanto presencial como virtual; ahí es libre de ejercer los recursos que él quiera sin dar explicación ni hacer cuentas. En esas condiciones, existen pactos tácitos entre

profesores y director: el profesor circunscribe su poder absoluto al aula y el director en las cuestiones administrativas que no afecten a los poderes individuales y de grupo de los profesores. Esto genera una ilusión de autonomía (Gather, 2004), al final ambos pierden la oportunidad de aprender y fortalecer su verdadera autonomía y desarrollo profesional, ni el profesor aprende de los otros colegas y del director, y este pierde la oportunidad para disponer de proyectos escolares colegiados centrados en el desarrollo educativo (Ponce y Beas, 2005).

En resumen, se puede señalar que si el primer enfoque de la gestión (técnica-administrativa) parte de algunos postulados epistemológicos: racionalidad, predictiva y orden los que también se ven reflejados en la gestión de la educación virtual; la micro política, la refieren en términos posmodernos, como realidades plena de caos, incertidumbre y de conflictos de verdad y de valor.

Por otro lado, al exponer los enfoques antes señalados, nos enfrenta, a los participantes de los distintos escenarios educativos presenciales y virtuales, a la necesidad de discutir más a fondo nuestras posturas, tanto desde el punto de vista de la acción o de la investigación, es decir, a los responsables de operar determinadas políticas o actividades estratégicas o a los investigadores y docentes.

Cabe destacar que dichas teorías analizadas son fundamentales para comprender no sólo la naturaleza de la gestión escolar, sino que además ayudan a comprender el cambio y la mejora escolar, como se verá más adelante. No se está proponiendo, por supuesto, una reunión ecléctica de las teorías, sino simplemente se propone la necesidad de desarrollar una teoría más adecuada para entender diversos fenómenos administrativos, pedagógicos, simbólicos, políticos y organizativos, que giran alrededor de la gestión escolar.

En el sentido anterior, en algunos trabajos se intuyen o prefiguran síntesis que conviene hacer referencia. Tal es el caso de Rivas (2005) quien señala que la gestión es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento, acción, ética, eficacia, política y

administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo, a la exploración y explotación de las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático", es decir, se trata de espacios praxiológicos y teóricos en los que pueden interrelacionarse acciones y conocimientos provenientes de diversas tradiciones, los cuales pueden constituirse de modo indispensable en el éxito de determinados procesos y productos educativos. La síntesis es plausible, lo que debemos clarificar es qué elementos integramos y qué dejamos fuera, y discutir dichas decisiones.

Por otro lado, se perciben algunas concepciones cercanas a la teoría de Anthony Giddens (1995), quien propone la teoría de la dualidad estructura-acción. Esta propone que los actores vivimos dentro de dos márgenes de acción: entre el poder de tomar decisiones con relativa libertad y autonomía, y por otro lado, entre los constreñimientos de las estructuras sociales. Asume algunos postulados de la microsociología, la cual devela las posibilidades de actuación y de libertad de los sujetos para construir y utilizar dispositivos que les permitan asegurarse el logro de sus intenciones individuales o de grupo; pero, por otro lado, reconoce, al igual que el funcionalismo, que el actor no es completamente libre, sino que está constreñido por las estructuras y normas que regulan la vida social.

Ausencio (2005) refiere que, a pesar de las voces que denuncian la supuesta injerencia controladora de la administración central, en realidad los directores y los maestros tienen espacios de libertad y creatividad bastante amplios. Los dos dan cuenta de los dos ámbitos de la dualidad de la estructura, planteada por Giddens (1995), así Nava reconoce el papel de los constreñimientos de la estructura sobre los agentes de la gestión, y Ausencio, enfatiza el espacio de libertad que poseen para moverse en dichas estructuras escolares.

Es importante enfatizar que, como lo señalan Cassasus (2000) y Arias (2000), la gestión no puede circunscribirse sólo al ámbito de la administración, si bien este se ha consolidado como uno de sus ejes fundamentales, el desarrollo de la investigación educativa ha mostrado la necesidad de incorporar teorías derivadas de otras áreas

científicas, las cuales han aportado nuevos conceptos y teorías indispensables para comprender y para actuar mejor.

Finalmente, afirman Schmenlkes (1999) y Elizondo (2003) en la necesidad de una teoría más compleja de la gestión, al menos más compleja que su acotación a sólo uno de los enfoques señalados atrás, puede ser más clara, cuando se incorporan las discusiones sobre la mejora o el cambio educativo (innovación, reforma, intervención educativa). Lara (2010) enfatiza que, en el caso del movimiento para la mejora escolar se ha constatado luego de décadas de estudios, de éxitos y fracasos, que deben considerarse no sólo una cuidadosa planificación, pero no vista como un proceso lineal y jerárquica propia de la administración central sino entendida como un proceso participativo de dirección para lograr el futuro deseable; además sugieren Lara y Blejmar (2007) el considerar que exista comunicación entre los actores para que ésta sea efectiva, de tal manera que se logre una visión y un liderazgo compartido por docentes y directivos, que estimule la participación de la comunidad escolar y especialmente de los alumnos.

Desde esta mirada se supone que la mejora escolar se logra en aquellos centros que promueven el desarrollo individual y colectivo de sus docentes, en los cuales se enfatiza el cuestionamiento y la reflexión constante y consigue establecer significados compartidos en torno a ciertas prioridades; se logra en los centros que otorgan más importancia a la organización y a procesos más que a los resultados, se centran más en la ‘cultura escolar’ que en la ‘estructura escolar’ como la forma principal de comprender el potencial para el desarrollo escolar (Murillo, 2002).

La escuela que mejora es la que desarrolla la capacidad escolar para gestionar el cambio, es decir, aquella que otorga especial importancia a la intervención de la cultura, los procesos y los resultados para la mejora; la que logra dominar la presión interna para la mejora, así como una visión y metas compartidas; la que logra convertirse en una organización de aprendizaje, con un liderazgo fuerte y participativo, con estabilidad en el profesorado y tiempo dedicado a la mejora.

En diversos estudios se pone especial énfasis en el desarrollo de las capacidades de los agentes educativos, como condición indispensable para lograr la mejora o el cambio escolar o del sistema educativo. Cualquier propuesta de reforma, innovación o mejora escolar o del sistema, debe estar acompañado de procesos de desarrollo profesional o formación continua de los agentes implicados, si se apuesta en serio en el éxito que nos dirija a la transformación de las distintas prácticas de gestión y dirección educativa presencial y virtual.

2.1.4 La gestión educativa en las Universidades Virtuales[5].

Como consecuencia del conjunto de estas transformaciones, van surgiendo a lo largo de este periodo nuevos actores y un nuevo modelo de gestión en las universidades presenciales y virtuales. Una de las tendencias más recientes de las entidades de Educación Superior es su preocupación por promover escenarios dedicados a gestionar y poner en marcha las denominadas universidades virtuales, pero desde un enfoque lineal retomado de la presencial. Se trata, en algunos casos, tanto en universidades mexicanas públicas como privadas de superponer una universidad digital, que sólo es visible a través de las computadoras, sobre otra universidad que es visible en el campus universitario, con sus oficinas, salones de clase, canchas, cafeterías.

En relación al tema que nos ocupa, podemos señalar que un sistema vertical de gestión como lo señalado anteriormente, los administradores imponen modelos de enseñanza de reproducción al claustro de profesores y que además se adapten a la enseñanza y dirección jerarquizada de la formación en investigación a través de los sistemas virtuales. Esto podemos verlo, desde el diseño curricular, hasta los métodos y técnicas más adecuados para digitalizar las cátedras con materiales previamente

[5] *De acuerdo con Dreyfus (2003, 65) en la vida diaria de las personas se está viviendo cada vez más empujada hacia lo virtual como un espacio de acción e interacción. Lo virtual procura reproducir lo real, lo cual sin lugar a dudas, en el ámbito de la experimentación científica y de otras áreas de investigación resulta ventajoso. Los amantes de Internet y, en general de la vida virtual, se auguran que dentro de poco, el ser humano tendrá posibilidad de vivir en el vasto y cada vez más denso mundo de la tecnología virtual; como si se tratase de un océano ciberespacio en el cual se podrá navegar con libertad relativa.*

empaquetados, y por supuesto, realizar las pruebas a los alumnos matriculados, esto desde un enfoque clásico de administración y gestión.

Pero para que la universidad virtual funcione como sugieren Tünneran (2004); Herrera y Didrikson (2006) y Gil (2008) depende de un enfoque de gestión educativa diferente, en especial de una gestión horizontal en permanente y continua transformación sociocultural.

Uno de los cambios centrales que confluyen en las universidades tanto presenciales como virtuales, en este principio de milenio lo constituyen las transformaciones culturales que operan en todos los niveles de la vida social, lo cual confluye en propiciar nuevas modalidades en la dirección de la enseñanza en investigación en su propia dinámica cultural, además, reflexionar y pensarse desde la complejidad que la contiene, esto sin duda, desde un enfoque horizontal de gestión.

Desde este punto de vista, es necesario responder al reto de una sociedad dinámica y cambiante mediante la recuperación del conjunto de procesos implicados en los fenómenos de cambio, innovación y reproducción cultural. Una tarea esencial de una acción cultural proyectada hacia el futuro es la creación de espacios alternativos donde pueda establecerse un debate de gestión vertical de reproducción cultural estática a una dinámica cultural en continua construcción derivada de una gestión horizontal en los entornos presenciales y virtuales.

Desde este punto de vista, ubicar la dinámica cultural como verdadero agente de cambio implica fortalecer la proyección cultural en los espacios virtuales de dirección en la formación en investigación en red. La Era Digital ha acelerado esta dinámica exponencialmente, dado que la interconexión, la interactividad y los modelos de distribución que permiten las nuevas tecnologías, suponen nuevos modos de acceso y construcción cultural y educativa que pueden confluir en los distintos dispositivos institucionales.

2.1.5 Dispositivos Institucionales y su dimensión cultural

Analizar la práctica cotidiana desde la cultura escolar, nos sitúa en la dinámica de la cultura que está presente en la etnografía como en explicaciones teóricas del proceso escolar.

Para Rockwell (1999) el concepto de cultura como sistema simbólico coherente y delimitado da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales plurales heterogéneos reales al interior que caracteriza a las sociedades humanas. Esta misma autora sostiene que, la cultura es constitutiva de los procesos educativos que se dan en la escuela; ha cuestionado el esquema común de teorías que proponen la reproducción de saberes los cuales se ven reflejados en sus prácticas cotidianas, que proponen disposiciones culturales básicas, perpetuadas mediante la socialización primaria, incompatibles con la cultura escolar, como explicación suficiente del destino de ciertos sectores sociales en la escuela.

La perspectiva de Batjin (1987), plantea que en lugar de otorgar a los medios culturales: saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones, algún significado inherente constante, es posible atender a los matices y significados variables que éstos adquieren cuando son utilizados dentro de determinados procesos o diálogos. Es necesario reconstruir primero esos procesos sociales, para poder comprender el sentido y los significados que tienen los recursos culturales utilizados por los grupos humanos al construir su propia historia.

Al abordar esta historia, es cada vez más evidente la complejidad de las relaciones ente las mediaciones culturales, la agencia humana y los procesos sociales. Solo ciertos procesos sociales y políticos pueden generar la relativa coherencia cultural que adquiere cada grupo (clases dominantes, sectas, movimientos sociales, incluso etnias) en diferentes momentos de su historia.

Desde esta nueva comprensión de la cultura se ha reducido el peso determinante atribuido a la transmisión reproductora del conocimiento. El replanteamiento del concepto de formación docente también ha tomado en cuenta la complejidad del aprendizaje humano, que no corresponde a un modelo simple de internalización. Desde la perspectiva Sociocultural se ha reformulado este concepto, de tal manera que se recupera la centralidad del sujeto, de la actividad y del contexto sociocultural en la formación.

El análisis de estos *procesos* sociales se enriquece con la idea *de apropiación del saber*, considerado como relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. En lugar de partir de las instituciones, el análisis de las apropiaciones parte de la actividad autodirigida del sujeto, en este caso los docentes, cuando esta ha sido dirigida socialmente, como veremos en el siguiente capítulo.

Heller (1977) describe la apropiación como un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. El sujeto se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres, vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos. Esta misma autora recuerda que la heterogeneidad marca tanto la vida cotidiana de cada cual como la formación cultural de cada época. Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato.

La concepción de apropiación da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales. Como plantea Heller (1977) en la vida cotidiana se determinan nuevas categorías, las cuales posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo, o bien retroceden. El proceso de apropiación no

significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante, Roger Chartier (1993) ha insistido que la apropiación siempre se transforma, reformula y excede lo que recibe. Se trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural, por lo que el proceso de apropiación deber ser dirigido.

Lo anterior sugiere una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Esta concepción ha reemplazado la noción convencional de una cultura como un sistema acotado y ahistórico con coherencia interna correspondencia lineal con una sociedad. La concepción reciente obliga a repensar procesos básicos, como la socialización para comprender la dinámica cultural en la escuela.

Rokwell (1999) plantea que se tiene que repensar la relación entre cultura y escuela. La propuesta de esta autora dista de una concepción de cultura escolar homogénea, supuesta en el modelo de la escuela como agencia que transmite una cultura oficial uniforme desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las sociedades reales.

La noción de cultura desde la concepción de la dinámica cultural virtual, a decir de Ochoa. *"permite entenderla como una actividad creadora del hombre y como el desarrollo del si mismo, en cuanto sujeto de la actividad cultural, a través no sólo de su creación material, sino sobre todo, de su autocreación. El desarrollo cultural de una sociedad no está dado sólo por las cosas útiles que se crean en ella a nivel científico técnico, político o artístico, sino también por sentido humano, de cambiar y desarrollar a los mismos individuos en su creatividad socioproductiva"* (Ochoa, 1994, 21).

En este acontecer histórico de actividad cultural, el proceso de enseñanza y dirección en la formación en investigación cobra gran relevancia, sin duda, se orienta hacia prácticas que implican una acción profunda sobre la persona, para un desarrollo humano y no sólo profesional, reconociendo en el sujeto la capacidad de transformar en

experiencia significativa los saberes y acontecimientos de su vida, como parte de su proyecto formativo inscrito en un proyecto, personal, pero también colectivo. De ahí que se considere relevante situar la enseñanza en investigación desde una noción de dispositivo, porque este permite determinar la dirección y transformación de las prácticas cotidianas de los docentes. La noción de cultura como dispositivo de dirección y formación proyecta una forma de comprender y transformar el papel que ocupan los saberes y prácticas discursivas en la enseñanza en investigación, y coloca en el centro del debate la construcción de subjetividades.

Para Bernard (2004: 31) *"el dispositivo es un constructo, lugar de interacciones dentro de un contexto de organización, gestión y de instituciones. Esta disposición no resulta solamente de procedimientos, de un proceso metodológico, sino también de una visión del mundo, y más precisamente de una visión y de una orientación privilegiada de la formación y de la enseñanza".*

Dispositivos Institucionales

Con relación a los procesos de gestión vistos como procesos horizontales, nos es útil la noción de Dispositivos Institucionales de Prospectiva planteados por Herrera y Didrikson (2006) que se caracterizan por la conformación de redes que promueven la innovación institucional, "la idea de redes representa un concepto fundamental para entender cómo se construyen los procesos de innovación, ya que estos se basan en formas de intercambio entre diferentes actores" (Casas, 2003, p. 25); facilitan el acceso a la información; sintetizan las aspiraciones y valores de los actores; sistematizan las rutas que hay que seguir y los mecanismos que las hagan viables; y, sobre todo, propician la interacción personal y directa, con lo que se evitan líneas de mando intermediarias.

Es preciso señalar que los Dispositivos Institucionales de Prospectiva (DIP) son resultado de la transformación efectiva de las estructuras institucionales, ya que las organizaciones horizontales no se constituyen como tales por disposición de alguna

autoridad administrativa o académica; más aún cuando la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior se siguen caracterizando por ser estructuras verticales y autoritarias, donde las decisiones son de carácter copular (Herrera y Didrikson, 2006). Esto autores afirman que la transición a modelos de organización más horizontales y colegiados tiene que apoyarse en las teorías de coordinación como las señaladas por Luna (2003) , mediante las cuales se diseñan reglas de interacción que gobiernan las relaciones que caracterizan a este tipo de dispositivos institucionales. Las reglas de interacción consideran dos factores fundamentales: a) que cada actor o grupo de actores tienen intereses y valores que los diferencian, y b) que a pesar de tal diferenciación, hay un conjunto de aspectos comunes que potencian la construcción de consensos dirigidos a un mismo rumbo. Desde esta perspectiva la transición es un proceso de aprendizaje colectivo y cooperativo.

Hage y Alter (1997, citados por Luna (2003) señalan que la conformación de redes interorganizacionales implica un proceso de evolución estructural que conduce a la organización, a la creación de nuevos esquemas de colaboración y cooperación, que por su naturaleza, tienden a ser mucho más complejos que otras formas de interacción y comunicación en ambientes laborales.

A estos tres puntos, Herrera y Didrikson (2006) plantean, de central importancia, que los diversos actores se apropien (hagan suyo) el plan de desarrollo prospectivo; de tal forma, que se sientan representados en las propuestas, en las estrategias, en los mecanismos de operación y en los resultados globales del proceso. Así, esta organización horizontal no solo contiene proyectos, sino también un programa político diseñado a partir de procesos de negociación, compromisos compartidos, tolerancia a la divergencia y respeto a intereses asociados a proyectos específicos.

Los Dispositivos Institucionales de Prospectiva son redes articuladas en torno a un objetivo común: un proyecto de futuro consensuado; el cual propicia la participación amplia de diversos sectores involucrados, impulsa el pensamiento anticipatorio, mejora la capacidad de las instituciones de educación superior para moverse más allá del aquí

y ahora, y permite diseñar alternativas múltiples sobre la base de innovaciones criticas consistentes. Es esta realidad la que determina la necesidad de alcanzar una síntesis entre los avances científico tecnológicos con los valores en el proceso de formular proyectos, determinar cursos de acción política y formular opciones para la toma de decisiones (Dror, 1990).

Los Dispositivos Institucionales de Prospectiva pretenden impulsar un proceso de reflexión y gestión colectiva acerca de los retos del futuro de la educación superior y de sus instituciones, que cristalice en el diseño de un proyecto de desarrollo institucional innovador e integral. Su importancia radica en el hecho de que las instituciones mexicanas, en su mayoría, no están preparadas para enfrentar críticamente las vertiginosas transformaciones globales que se esté generando en el entorno social, político, educativo, cultural y económico del país. Este vacío propicia que los esquemas de organización para diseñar e implantar las transformaciones que se requieren no sean adecuados para aprovechar las oportunidades que ofrece la incertidumbre (Herrera y Didrikson, 2006).

2.2 Políticas para la Educación Superior en investigación en los entornos globales: Internacionales, Latinoamericanos y Mexicanos

Diversos procesos de enseñanza de investigación en red surgen en respuesta a un modelo de gestión vertical de un modelo económico globalizador que impacta directamente en las instituciones de educación superior. Las fuerzas asociadas con la globalización, (ya sean económicos o sociales) han condicionado el contexto en el que los educadores laboran, las escuelas y las universidades, uno de sus objetivos, es el de expansión empresarial, dejando de lado entre sus prioridades la enseñanza de la investigación. Se puede decir, que la globalización ha impactado en la educación desde un modelo tradicional, con intereses jerárquicos, donde el papel del docente no es gestionar, generar o producir en la educación que imparte sino reproducirla.

Un elemento que ha incidido fuertemente, en este escenario globalizado, es el aumento de la oferta de formación mediante cursos distribuidos a través de la World Wide Web, así como el número de profesores, educadores y expertos que utilizan los servicios de Internet para desarrollar su actividad profesional, dicha condición ha potenciado la gestión en la enseñanza y ha dejado de lado la investigación en red, en algunas Universidades e Instituciones Tecnológicas, aún en los posgrados.

La revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han generado una nueva forma de sociedad que Manuel Castells ha denominado «sociedad red», caracterizada por

"*la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico, por su formación de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de redes de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la construcción de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresión de las actividades dominantes y de las elites gobernantes"* (Castells, 1999:14).

Con esta óptica los países industrializados invierten masivamente en la investigación y enseñanza, por lo que avanzan de manera acelerada en la adquisición del nuevo conocimiento y en su aplicación. En cambio, en muchos países en desarrollo tales inversiones son limitadas en parte por falta de recursos financieros, pero sobre todo por la falta de perspectivas de largo plazo, por no atreverse a contar con una política de largo alcance que considere al conocimiento como una inversión redituable en lo económico, en lo social y en lo político (Narro, 2010).

Como se puede observar, existen contradicciones en el carácter gestionario globalizador, mediante la inserción de nuestro país en la sociedad de la información y del conocimiento, lo que se ve reflejado directamente en las políticas educativas en los nuevos entornos de educación en red.

Las políticas de los últimos años se han centrado sobre todo en promover una mayor descentralización de la educación, el fortalecimiento de una mayor autonomía escolar, la implementación de mejores dispositivos y de sistemas de evaluación, el impulso de programas compensatorios, la modernización de los modelos de gestión y las modalidades del financiamiento educativo así como la búsqueda de una mayor participación social en los procesos educativos.

La planificación y los ejercicios de gestión prospectiva son herramientas básicas que permiten trazar el rumbo futuro de la educación. La UNESCO como organismo rector de la educación mundial ha trazado una serie de directrices que han venido tomando auge en el milenio que comienza. Estas directrices han sido adoptadas por algunas instituciones de educación superior y es lo que se conoce como la universidad proactiva. El reto consiste en establecer las políticas y ejecutar las acciones necesarias pertinentes, desde la gestión educativa, para obtener los objetivos deseados (Botero e Isaza, 2009).

En el ámbito mundial, la educación a distancia por Internet está tomando un gran auge; encontrando que algunos de sus principales promotores la señalan como el futuro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro está, sin señalar, que por ello llegue a desaparecer el maestro y alumno pero ahora como constructores de conocimiento conjunto, investigando juntos, y no como prevalece aun en estos entornos el alumno como receptor y reproductor de los conocimientos. Por lo que, es indispensable replantear un cambio sustantivo en los actuales paradigmas pedagógicos, los procesos instruccionales y la tecnologías educativas aplicables a esta modalidad de estudios, lo cual se vea reflejado en las políticas educativas.

Una de las recomendaciones que se han hecho en las políticas educativas en relación a la investigación en red para la educación superior es el de involucrar las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales de su contexto en los pilares sustantivos del quehacer universitario: formación, investigación y extensión (Tünnerman, 2003).

La década de los años noventa se vivió una multiplicación acelerada y expansiva, particularmente, de las estrategias a distancia apoyadas en las aplicaciones tecnológicas de nuestro tiempo. Reflejo de ello, es la existencia de casi una centena de asociaciones de educación a distancia en el mundo, reconocidas por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Por tal motivo se pretende que la enseñanza en investigación se encuentre permeada como lo dictan las políticas internacionales del uso de la tecnología, como es la enseñanza en red.

Se ha propuesto por diversos autores (Tünnerman, 2003; Cabero y Aguaded, 2002) que la *educación en red puede ser* la llave que abre puertas que encierran fuerzas para dirigirse hacia un mundo mejor, pero se señala que no se podrá alcanzar si se continúan modelos educación y de gestión clásicos, con esquemas mentales anacrónicos en general y que se manifiestan en las prácticas educativas. La tecnología (cuando se habla de ella, creen que tan sólo abarca a la informática y la computadora) es un concepto mucho más amplio, se propone expandir nuestro universo de conocimientos a través de la enseñanza en investigación como una forma a apropiar para la recreación socio – cultural.

Al respecto Royero (2002) y Rodríguez (2010) señalan que la educación y la enseñanza que permea en las universidades no sólo tienen que adecuarse a ese continuo cambio en continua transformación tienen que propiciar la generación de conocimiento desde un modelo de gestión y dirección más horizontal.

Para el caso de los estudios de posgrado, aún es mayúsculo el foro de discusión entre docentes, investigadores y profesionales, ya que la manzana de la discordia es la modalidad de investigación y de formación universitaria en los estudios virtuales por

Internet. Encontrando quienes aceptan, promueven y avalan esta modalidad de estudios y, en contraposición, quienes condenan y minimizan la educación virtual, incluso aún hay quienes le niega formalidad a esta forma de enseñanza. Lo cual nos induce a pensar en la necesidad de profundizar en la difusión y estudio de este tema.

La Educación Superior es estratégica para toda la educación y la base para la investigación, la innovación y la creatividad. Nunca en la historia de la humanidad el bienestar de naciones dependió de una manera tan directa de la calidad de sus sistemas educativos e Instituciones de Educación Superior, así como se hizo hincapié en su responsabilidad social, la cual debe avanzar en la comprensión en la complejidad de los desafíos globales actuales y futuros, y en ayudar a mejorar el entendimiento acerca de los asuntos multifacéticos en las dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y en la capacidad para responder a ellas (Piedad, 2009). A este objetivo también contribuirá una buena preparación para los responsables de la planificación y de la gestión de la educación y una investigación que impacte en la enseñanza en la formación en investigación, a fin de mejorar los actuales enfoques pedagógicos.

Las universidades se cuentan entre las pocas instituciones que durante siglos han sobrevivido sin cambios fundamentales. A través de la universidad virtual, la educación superior está creando un nuevo paradigma educativo, expresado en los siguientes puntos (Tünnerman, 2004).

Los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos; sin embargo, la región carece de políticas integrales internacionales y locales, que articulen la formación. Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas y las aulas tanto presenciales como virtuales.

En este sentido, se hace necesario repensar nuestra práctica educativa, considerar nuestras formas de interrelacionarnos en lo presencial y en lo virtual con el propósito de enriquecer nuestra formación docente que permita complementar la tarea educativa. Una dirección en la formación que haga posible la incorporación de los nuevos medios al entorno educativo con un juicio crítico considerando la pertinencia, factibilidad, reconociendo sus ventajas y desventajas, así como poder analizar su aplicación en el terreno de la investigación en educación.

Autores como Castells (1997), han analizado con profundidad el cambio que supone la introducción de estos medios en la sociedad red actual. En particular nos interesa resaltar la contribución de las redes que también contribuyen a mejorar la comunicación entre el centro educativo y su entorno social, al optimizar la gestión, pero desde una visión horizontal, de los centros y la comunicación con la administración educativa y proporcionar mayores oportunidades de desarrollo profesional y formación a los docentes aprovechando los recursos que proporcionan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Las TIC propician nuevas formas de gestión del conocimiento que transforman los modos de pensar y desarrollar la investigación. Desde esta visión, el impacto de la tecnología en las formas de investigar y como objeto de investigación son dos referentes a considerar en la elaboración de propuestas docentes en materia de investigación educativa (Colom, 2002).

Una de las características definitorias de estos artefactos reside en su capacidad para filtrarse a todos los ámbitos de nuestras vidas, cambiando la estructura de nuestras actividades, y muy especialmente en relación con la actividad docente e investigadora, porque integra las transformaciones provocadas por el fuerte desarrollo de las tecnologías, dando origen a cambios en nuestro modo de pensar la producción del conocimiento científico. La producción y el conocimiento son hoy día ejes importantes del sistema social y educativo.

Aunque la educación en red no es un campo inédito en el proceso de enseñanza, actualmente se está utilizando como modalidad de la Educación Superior, por lo reciente y novedoso que es su aplicación en la red internet, red de redes, es conveniente que se aplique en todos los niveles educativos no solo para la enseñanza de asignaturas técnicas sino para la enseñanza de la investigación caso que nos compete.

El actual modelo de enseñanza en la Educación en red, se reconoce a la investigación en el posgrado como parte del proceso formativo indispensable en los docentes, no obstante, en algunos programas de Instituciones Superiores Tecnológicas, la formación en investigación no es su fin último, por lo que se imparten materias aisladas y que no impactan en el proceso formativo.

La formación ofrecida por las instituciones de Educación Superior debe responder y anticipar a las necesidades del mundo real. Esto incluye promover la investigación para el desarrollo de nuevas tecnologías y asegurar la disposición de la formación técnica y profesional, educación en emprendimiento, y programas de educación y gestión en la enseñanza de la investigación (Piedad, 2009).

Uno de los organismos internacionales vinculados a la enseñanza de la investigación como la UNESCO, menciona que las misiones y funciones de la educación superior son promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que dicha educación, ha de prestar a la comunidad es proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

La planificación y los ejercicios de prospectiva son herramientas básicas que permiten trazar el rumbo futuro de la educación con énfasis en la enseñanza e investigación. El reto consiste en establecer las políticas y ejecutar las acciones necesarias pertinentes

desde la gestión educativa, para obtener los objetivos deseados (Miklos, 2001 y Esquivel, 2004).

Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas.

Un elemento esencial que ha señalado Albornoz (2000) para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal, en la cual se considera relevante establecer directrices claras sobre los docentes que laboran en la educación superior, los que sin duda puedan ocuparse sobre todo, hoy en día, de dirigir a sus alumnos a aprender a generar conocimientos y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Además sugiere se tomen medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, en el que se aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. Y en las que queden reflejadas las disposiciones de la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997. Con ese fin, se debería conceder más importancia a la experiencia internacional, latinoamericana y mexicana. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior.

2.2.1. Problemática de la enseñanza y la investigación en la generación del conocimiento.

El modelo general de universidad y que impacta en la enseñanza superior, lleva integrado por definición, el vínculo entre la enseñanza y la investigación, el cual se justifica, por una parte en el sentido educativo por la contribución a la formación integral de los alumnos, a quienes expone a la experiencia de la búsqueda y generación del conocimiento. Por otra parte, también se evidencia por el aporte de conocimiento que necesariamente se desprende de los procesos de investigación en la dinámica académica de la universidad.

No obstante, Lara (2007) afirma que sigue existiendo una problemática que se ve reflejada en el desequilibrio entre la enseñanza y la investigación situada en la generación del conocimiento. Para los países de América Latina dicho modelo no logra una vigencia significativa pues, en su mayor parte, las universidades en esta región concentran sus esfuerzos en la formación académica. No ha sido, sino hasta la última parte del siglo XX, que se han promulgado algunos cambios.

Los gobiernos y el sector privado han comenzado a demandar participación cada vez más activa en esta función de investigación y se ha iniciado la toma de conciencia del impacto del valor estratégico que el conocimiento representa para la economía, dejando de lado lo social y cultural. El resultado de estos procesos generó en las universidades, en la última década del siglo pasado, una creciente inquietud por definir prioridades de investigación, preferentemente con una clara alineación con estrategias nacionales para el desarrollo. Brotó también el interés de organizaciones en el financiamiento y desarrollo de la investigación y florecieron nuevos vínculos entre instituciones de investigación, las empresas y los sistemas nacionales que promueven y coordinan la innovación en los países.

Por tanto, el gran reto que enfrenta la universidad en el contexto de la sociedad de la información es la generación de estrategias para desarrollar y mantener un vínculo y

constante presencia en el desarrollo de conocimiento a través de la investigación. Lo anterior es aún más agudo si se le observa desde la perspectiva de Tünnermann (2003) que indica que "… para el caso de América Latina se estima que el 80% de las actividades de investigación y desarrollo se lleva a cabo en las universidades, principalmente públicas". Sin embargo, habrá que señalar que la mayor proporción de las universidades latinoamericanas no contempla la investigación como parte del proceso de enseñanza en la formación en investigación a los alumnos o como parte significativa de sus funciones ante la comunidad.

Las implicaciones de un equilibrio entre los procesos de enseñanza e investigación, puede llevar a reflexionar sobre el tipo de universidad que se quiere en función del contexto específico donde se desarrolla. Se describen las orientaciones que siguen las instituciones de educación superior en América Latina, donde se debe reconocer que la mayoría de las universidades están centradas en la educación y no necesariamente en la generación del conocimiento como serían los institutos o centros de investigación. Se considera relevante instaurar el área de equilibrio entre enseñanza e investigación.

Al respecto Salinas (1999) señala que resulta fundamental, la necesidad de disponer en las universidades de una estrategia institucional que suponga la formulación de un enfoque conjunto de futuro sobre el modelo de enseñanza en investigación dirigido a la generación de conocimientos, frente a la proliferación de proyectos personales o de centros.

Para lograr un equilibrio entre la enseñanza y la investigación Lara (2007) indica que es necesario replantear los modelos de gestión de la innovación donde se enfatice la generación del conocimiento.

En este sentido, Etzkowitz (2000) plantea que es importante la creación de redes de investigación cooperativa, que posean una importante masa crítica de docentes, investigadores, con trabajo conjunto inter y transdisciplinar con el fin de realizar proyectos de investigación cooperativa para promover la complementariedad de

actuaciones dirigidos a la generación de conocimientos, que difícilmente podrían plantearse en un contexto de ejecución más restringido. En este sentido dicho autor sugiere la necesidad de crear políticas que busquen mejorar las redes entre los actores e instituciones en el sistema y que promuevan la capacidad innovadora en la generación de conocimientos como parte del proceso enseñanza en investigación son muy valiosas en este contexto.

La competencia y la diversificación de los medios de acceso al conocimiento obligan a definir la labor docente cada vez más en función de un proceso global complejo, como una responsabilidad específica en el marco de una repartición concertada de tareas entre diferentes fuentes del saber. El profesor, contratado a la vez por su saber y su experiencia social y profesional, se incorpora a un equipo pedagógico, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y en la educación (El correo de la UNESCO, 1992).

En virtud de lo anterior, se considera fundamental retomar y enriquecer las experiencias del proceso enseñanza aprendizaje, que se han tenido en las acciones formadoras de docentes, las condiciones de trabajo en que habrán de desenvolverse los profesores y las funciones que deberán de asumir en esta sociedad red, en continua transformación, la tendencia debe ser hacia la formación de maestros como investigadores, como agentes de desarrollo y formadores en los conocimientos. Con el desarrollo y dirección de las funciones sociocognitivas, lo mismo para la docencia, que para la investigación y la promoción del desarrollo afectivo, hacia la generación de conocimiento. Es en este contexto de formación docente donde una modalidad no escolarizada cobraría un especial significado y propiciaría grandes posibilidades de formación profesional.

La generación de conocimiento es importante analizarla desde los modelos de gestión en su dimensión política porque genera consecuencias que marcan el futuro de los ámbitos socio educativos y directivos según López Segrera (2001). La sociedad del conocimiento está produciendo cambios radicales de las teorías que antes se consideraban como explicaciones válidas del hombre y del mundo. Estos cambios se

vuelven continuos; es decir, es tal el desarrollo en el conocimiento, que se cambia de paradigmas rápidamente. Los nuevos paradigmas renuevan vertiginosamente las explicaciones dadas sobre el hombre y sobre el mundo, que antes permanecieron estáticos por siglos. Esto a su vez, nos lleva a plantearnos un otro aspecto que tiene que ver con la revolución tecnológica, que igualmente se da en la forma de comunicar el conocimiento.

El conocimiento y la información circulan más que antes por las diversas capas sociales, y educativas, la que circulan en una cantidad y una velocidad nunca antes imaginadas, ello ha repercutido en la facilidad para reproducir el conocimiento, y no necesariamente a beneficiado el proceso de construcción del conocimiento, que se pueden ver reflejadas en las distintas prácticas en las aulas virtuales de algunas universidades de educación en red.

En este sentido y coincidiendo con Edgar Morin (1994) nuestra civilización ha alcanzado un nivel de conocimiento y tecnicidad que, a su vez, ha traído un peligro inminente, el de la hiperespecialización y el divorcio entre la cultura científica y humanística. *Se ha perdido la visión global y humana de la vida tomando como referencia los modelos reduccionistas de la ciencia del siglo XVIII, una forma de pensamiento que, se reproduce*. Se necesita de una ruptura paradigmática que esté situada desde la política educativa, acorde con la nueva realidad compleja, científica y social.

Se requiere de una educación que cure la ceguera del conocimiento. La tarea de la educación será enseñar un conocimiento capaz de criticarse a sí mismo, es decir, que permita seleccionar y unir saberes, dándoles un sentido, que atiendan al mismo tiempo a lo general y a lo particular, y que sepan plantear y resolver problemas, lo cual está relacionado con conocimientos generales derivados de las diversas disciplinas a fin de enfrentar la incertidumbre. Saber aceptar la complejidad de las consecuencias de nuestras decisiones y acciones. La Universidad debe proporcionar este tipo de meta – conocimiento con una enseñanza meta-profesional en la cultura de investigación

docencia. Esta debe permear a la sociedad pero tratando de culturizar la modernidad, en una retroalimentación compleja y fecunda (Morín, 1999).

Por tanto, la universidad tiene en el corto plazo dos tareas esenciales; una, la generación de cultura en torno a la importancia de la gestión de la información y el conocimiento, y otra, la del desarrollo de nuevos modelos para la gestión en la dirección y enseñanza de la investigación.

Las nuevas condiciones de intercambio cultural y de desarrollo de las tecnologías de la información y del conocimiento que actualmente vivimos, tanto a nivel internacional como latinoamericano, `plantean la necesidad de reflexionar acerca de las implicaciones que tienen para los sujetos la adquisición y uso de saberes frecuentemente disociados de su formación como persona. Si admitimos que la escuela va perdiendo cada día más su lugar como espacio privilegiado para la apropiación del conocimiento y que los saberes parecen convertirse en contenidos intercambiables y de algún modo, regulados por los medios de comunicación, el debate sobre la dirección en formación en investigación adquiere aun mayor relevancia. Dicha problemática también se ve reflejada en las políticas latinoamericanas que a continuación se presentan.

2.2.2 Gestión de Políticas Educativas en Latinoamérica y México en la enseñanza de la investigación.

La historia de los sistemas educativos latinoamericanos y de los propios establecimientos escolares está marcada por la característica historia político-económica de nuestras sociedades. Las instituciones educativas latinoamericanas, nacidas al calor del proyecto liberal y para muchos casos de las ideas positivistas, se desarrollaron sincrónicamente con las formas que tomaron las sociedades y los diversos Estados (Pacheco, 2002).

En el aparato estatal latinoamericano impulsado por el desarrollismo, se basa en una burocracia de gestión vertical autoritaria, instrumental: donde se enfatiza "la formación de recursos humanos y el incremento de la rentabilidad de la educación, dejando de lado la generación de conocimientos, se convertirá en el nuevo núcleo de la nueva ideología educativa, que permea en la mayoría de las universidades tanto presenciales como virtuales (Vasconi y Reca, 1997).

Pacheco (2002) señala que, a pesar de que se han planteado varias reformas en las políticas educativas en los países latinoamericanos, la educación sigue siendo pensada y planteada en los mismos términos que antes, se ha inscrito básicamente en la dimensión instrumentalista, positivista y mecanicista de la gestión educativa, la que se refleja en la educación en red. Latinoamérica no ha incorporado en el marco del debate el papel de la dirección en la formación en investigación a profesores, por tanto repercute en las necesidades de transformación que reclama la sociedad y la escuela en sí misma

Aun en el caso de que las naciones latinoamericanas adopten como "adecuadas" las políticas institucionales que en principio pretenden reorientar la acción educativa, se requiere de amplias escalas de tiempo para su aprehensión en los distintos estratos de la organización educativa formal.

Es, en fin, redescubrir la importancia de la dirección en la formación en investigación y de sus potencialidades de gestión en el universo educativo; es hacer al maestro y su dirección al establecimiento y generación, muy alejado de conocimientos depositarios a través de la red, al hacer educativo; es permitir, al maestro y a la escuela, distanciarse de su propia historia para convertirse en sujeto (en lo individual y en lo colectivo-institucional) constructor del devenir educativo (Pacheco, 2002).

Al respecto Piña Osorio (1998, 24) señala

“ Las políticas educativas han tratado de incidir en las prácticas de formación, en los productos y en la productividad de los actores, con el propósito de tener una mayor calidad de la educación y alcanzar así una calidad académica. El nivel de posgrado ha cobrado mucha importancia, porque en él se forman recursos humanos altamente especializados en la tarea de investigación.”

La ANUIES elaboró, en 1999, el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, mismo que constituye el marco de referencia de los programas actuales del gobierno federal. El documento presenta un amplio diagnóstico sobre los problemas de la educación superior en México, algunos elementos de prospectiva para el 2020 y una propuesta de acciones inmediatas para impulsar el sistema de educación superior. Si bien en algunos apartados hay señalamientos críticos, en el terreno de las propuestas el documento recomienda seguir las estrategias de planeación, gestión y coordinación para asegurar la integración del sistema de Educación Superior.

Sobre el documento de la ANUIES, Sebastián (2001:19), afirma: *“...no se trata de una nueva política sino de la confirmación de las principales líneas de la política actual, aunque, evidentemente están presentes algunos matices, que se remarcan más enfáticamente que antes, tales como la insistencia en lograr un sistema abierto en contra de uno cerrado, la conformación de redes institucionales, la universidad virtual”*, etc. Sin embargo, continúa diciendo Sebastián (2001), esta propuesta seductora planteada con gran seguridad, estima que todos los componentes del sistema de educación superior acudirán a la realización de sus objetivos, sin considerar que las instituciones son un conjunto de pluralidad de opiniones y posturas.

Andión (2002) sostiene, que la docencia ha sido afectada de una manera notable por la revolución teleinformática. Añade que desde hace más de una década se experimenta con los servicios educativos en línea en varias universidades del mundo, creando una

educación en red con nuevos retos y desafíos, que inciden básicamente en el nivel superior *no solo por las posibilidades de expansión de la oferta educativa y la consecuente democratización del acceso al conocimiento, sino por la ruptura misma del paradigma industrial en torno al cual se organiza la institución escolar y los métodos tradicionales de enseñanza*. La dinámica del proceso del aprendizaje, así como la relación maestro-alumno, maestro-conocimiento y alumno-conocimiento, se están alterando de manera substancial afectando notoriamente a la educación.

No obstante la educación en red, se percibe igual en todos los niveles educativos, en tanto en las Instituciones de Educación Superior Privadas de corte técnico, como públicas, estas formas educativas son utilizadas en el actual contexto de la educación universitaria y del posgrado, con la adecuada combinación, las que se pueden beneficiar de la cobertura de estudios; además, de su coexistencia y acción puede favorecerse el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos niveles; incluso, las dos modalidades (presencial y en red) pueden complementarse mutuamente en sus procedimientos, técnicas, beneficios y expectativas para incrementar la calidad de la enseñanza de sus estudios.

Una de las premisas de la educación a distancia por Internet, es que el maestro y el alumno asumen otro papel; el primero como asesor y conductor del aprendizaje y el alumno con capacidad de autoaprendizaje, compromiso personal y habilidad para la investigación del conocimiento; no obstante para lograr lo anterior, antes los alumnos deben ser dirigidos.

A pesar de que en algunas de las Instituciones de Educación Superior en México de corte Tecnológico, tienen la infraestructura tecnológica necesaria para desarrollar e implantar estudios de posgrado en esta modalidad de enseñanza en la formación en investigación no es el punto central en sus propuestas educativas de transmisión. La enseñanza que se imparte por medio de los avances tecnológicos de telecomunicación auxiliados con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Computación, Internet, escenarios virtuales y medios audiovisuales), conjuntados con

instrumentos técnico-pedagógicos, apoyos didácticos, en su mayoría, los sistemas instruccionales que emplean son de transmisión-recepción de la enseñanza, que retoman de prácticas educativas presenciales.

Algunos de los aspectos que a la educación a distancia por internet (educación virtual) sería consolidar un proceso de formación holístico, cuya finalidad última sería lograr la autodirección, en donde el mismo estudiante avance según sus motivos, sentidos e intereses, con capacidad de investigación, lo cual no se desarrolla.

El docente solo asume la responsabilidad de apoyar y evaluar los avances del aprendizaje de sus alumnos, generalmente con el refuerzo de diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios técnico-pedagógicos diseñados ex profeso para esta modalidad instruccional en algún centro educativo formal.

Esta modalidad solo transmite información mediante el uso de procesos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales. Por lo que, las características específicas de la enseñanza a distancia por Internet, deben complementarse con métodos, técnicas, estrategias y otras particularidades pedagógicas distintas a la educación formal en el que se enseñe a investigar investigando, en un sistema de actuación mediado socioculturalmente, diferente al que prevalece en estos escenarios virtuales y presenciales.

Algunos trabajos de enseñanza en red ponen énfasis en lo que denominan *campo cultural cibernético* mismo que contiene: 1) un ambiente hipermediado con una naturaleza dinámica y flexible en constante proceso de revisión, reorganización y actualización; 2) hipertextos que pueden ser leídos desde múltiples entradas; no tienen principio ni fin y permiten al lector interactuar con ellos (Andino Gamboa, 2002). Sin embargo, dichos investigadores también dimensionan varios problemas, como por ejemplo: *al extenderse hacia todas direcciones y en todos los planos, la red adquiere una estructura descentralizada. Al no existir un centro regulador, se excluye la posibilidad de un control totalitario sobre la información y el conocimiento que circula en la sociedad, tal como sucedió con el enciclopedismo durante la ilustración*.

Es indudable que la política de formación de profesores en México requiere de un *cambio profundo* que cada día es más urgente realizar y que ese cambio debe implicar modificaciones no sólo en los planes, programas y métodos de estudio, sino también y sobre todo en otros dispositivos de formación, que han repercutido en otras concepciones de lo que significa la formación de profesores y en ese sentido atreverse a pensar en las nuevas funciones que debe desempeñar el docente actual y en las diferentes estructuras y estrategias que se requieren para su formación que les permitan desenvolverse en situaciones inciertas y complejas que encontrará en el ejercicio real de su trabajo en especial a la comunicación de los saberes y generación de conocimientos.

Aquí se apunta a que el modelo de gestión horizontal institucional se constituya en nexo con nuestros futuros actores sociales y los que ya son, creando condiciones para una activa participación de apoyatura por parte de nuestros docentes, sus saberes y prácticas cotidianas de formación desde la investigación que estén dirigidos hacia la generación de conocimiento, lo cual no ha impactado en las distintas instituciones de Educación Superior. Por lo que en el siguiente capítulo se presenta la relevancia e impacto de la gestión pedagógica en la enseñanza de la investigación.

CAPÍTULO 3 LA GESTIÓN PEDAGÓGICA Y LA DIRECTIVIDAD DEL SABER DOCENTE EN EL AULA VIRTUAL. LA VIDA COTIDIANA DE LA ENSEÑANZA EN INVESTIGACIÓN (Análisis de caso)

El presente capítulo da cuenta del acontecer cotidiano en el aula virtual de una maestra a la que llamaremos Liliana, a fin de tener una cosmovisión a través de sus narraciones de cómo transmite su *saber* en la dirección que sigue la docente para formar en investigación a sus alumnos, se destaca el *análisis* en los distintos *enfoques* del proceso enseñanza – aprendizaje, tomando como categoría de análisis los sentidos y significaciones. Dichos enfoques del proceso enseñanza aprendizaje, pueden analizarse desde una visión tradicional con el control total del profesor, o bien en uno centrado en el alumno a una visión Histórico Cultural que articula tanto los procesos del sentimiento como del intelecto, y que conforma la base teórica de la directividad; además de los supuestos que los abordan y explican, para ello se partirá de la importancia de la gestión pedagógica y su impacto en el aula virtual.

La evolución de la educación en el aula virtual y los requisitos actuales del mundo global, en relación con el uso de la tecnología en los procesos educativos hace necesaria una reflexión en este ámbito, no solo de tipo técnico y social sino también de tipo pedagógico (Winn, 1989). En el marco de esta reflexión, y sin que otras etapas históricas hayan sido superadas aún (Peters, (1983); Wedemeyer, (1971); Sewart, Kegan y Holmberg (1983); Keegan (2001); Moore, (2003) y Barberá, (2003), aparece como de primordial importancia captar la naturaleza de la actividad en el que confluyen los sentidos, ya que éstos dirigen la actividad de las personas. Dichos sentidos, que analizaremos más adelante, pueden desarrollarse o no en el aula virtual, para facilitar la dirección en la formación en investigación en el alumno. Existen innumerables maneras de acercarse a esta realidad, y muy posible, todas ellas sean necesarias, de tal manera, que permitan explicar la función de los docentes en la dirección del proceso educativo que prevalece en la práctica docente y que se ve reflejado en el acontecer cotidiano del aula virtual.

Para comprender la práctica docente, es necesario articular los hechos educativos con el contexto natural en que se producen, así como los significados y sentidos que se construyen en ese escenario, es decir, se considera que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos, criterios, políticas institucionales, organizaciones, tradiciones, métodos, interpretaciones de profesores, condiciones ambientales y curriculares (Olmos, 2010), así como sistemas de gestión, como es en el trabajo institucional en red.

3.1 La Gestión y dirección Pedagógica en ámbitos institucionales en red.

La gestión pedagógica entendida como estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes.

En México, Ezpeleta y Furlán (1992) utilizan el término gestión pedagógica como la participación colectiva de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma.
Sin que sea propósito el apuntar un marco conceptual acabado y único para el diseño de procesos de gestión pedagógica. Sí es de nuestro interés apuntar algunas categorías básicas que a nivel metodológico permitan identificar procesos e instancias que articulan la dimensión institucional- organizativa con la propiamente pedagógica y que en consecuencia resultan indispensables para la puesta en marcha de procesos de gestión educativa y pedagógica. Entre las más importantes destacan: la Organización educativa, la administración educativa, entre otras.

Furlán (1992) señala, que la pedagogía siempre se ha nutrido de las aportaciones de la *administración,* entendida como Administración Educativa, en la cual existen diversos enfoques que la explican. *El que más ha impactado en la mayor parte de las instituciones educativas es el enfoque gerencial, economicista, como ya se ha señalado.* Los intentos por llevar la sociología de las organizaciones, es importada de

forma predominante de los enfoques gerenciales de la administración de empresas, hacia el ámbito escolar, pierden de vista el carácter histórico y contradictorio de los procesos y sujetos que intervienen en la gestión, así como los efectos pedagógicos que desencadenan. Por otra parte, aun cuando la etnografía escolar ha encontrado un cierto desarrollo en América Latina, sus objetivos se han concretado a aspectos muy delimitados de las escuelas y se requiere aun de mayor esfuerzo para trascender los niveles descriptivos, así como el de explorar de manera profunda la dimensión pedagógica de las instituciones escolares.

Sin negar la existencia de enfoques prescriptivos y universales sobre cuestiones pedagógicas en la generación de conocimientos, tales como propuestas curriculares, procesos de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación, etc. se plantea la necesidad de trascenderlos para reubicar el centro de atención en la propia institución, con el objeto de desarrollar el fin prioritario de la educación latinoamericana el mejoramiento de la calidad de vida (Pacheco, 2002).

En relación al proceso administrativo, a nivel macro, la modernización ha llevado a adoptar diversos procedimientos y técnicas de conducción, así como el manejo de recursos de las empresas productivas hacia las instituciones escolares, de tal forma que se ha perdido la dimensión pedagógica de la administración escolar. Ahora existe una administración de lo educativo pero no una administración que eduque, en congruencia con lo que los diversos currículos plantean para la formación de los estudiantes. Pacheco (2002) afirma que ésta noción puede ayudar a delimitar las diferencias entre lo que sería la gestión administrativa de la gestión pedagógica directiva y autogestiva.

Entendida la gestión pedagógica como estrategia de impacto en la calidad de la enseñanza, es menester analizar los niveles y la cobertura de la participación en tanto que permite determinar el papel que desempeñan los sujetos en ésta. En este sentido, es posible retomar los estudios realizados en tomo a los procesos de implementaciones

de innovaciones, desde las fases de concepción horizontal hasta los de ejecución y rutinización vertical.
La planeación desarrollada en las instituciones educativas se ha caracterizado por ser lineal con las decisiones de quienes norma la vida educativa de las escuelas, la supervisión y dirección escolar. Esto es así no sólo por la necesidad de dar respuesta rápida a las demandas, sino a causa sobre todo del ejercicio jerárquico de la autoridad-responder sin cuestionar, por lo que la imposición y las decisiones unilaterales se integran como rasgos de la cotidianidad directiva .

La enseñanza en general y la institución educativa en particular, están bien cimentadas en la relación del saber y del poder que en los problemas relativos al aprendizaje o a la formación de los alumnos.

El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción". En este sentido, su planteamiento alerta en tomo a las relaciones (del maestro y del saber) de autoridad de los actores institucionales en el ámbito de las prácticas reguladoras y normalizadoras de la conducta de los "indisciplinados" y de los "perezosos", en virtud de que pueden convertirse en una "elaboración técnica y reflexión racional normalizada" cuya proliferación en diferentes niveles y sectores institucionales es contundente. Desde esta óptica, los individuos y la institución resisten y se enfrentan a la normalización disciplinaria de la que se sigue siendo dependiente; pero igual, la institución y los maestros, pueden convertirse en generadores y facilitadores de esa técnica disciplinaria, de esa tecnología del control, a partir de mecanismos cada vez más sofisticados para clasificar, medir y ubicar a los alumnos.

Por tanto, cuestionar la lógica alienante de las prácticas cotidianas, programas, impuestas y desarrolladas por un conjunto de profesores en el ámbito de un espacio común y bajo una misma autoridad, abre la puerta para abordar analíticamente las condiciones y perspectivas de intervención pedagógica en la institución, en el marco de un proceso de gestión o de autogestión, en el que, como señala Ardoino (2002), "la autogestión es ante todo una autogestión personal".

Pacheco (1991) señala que, el maestro es así concebido como el actor individual y colectivo de la gestión y, como "gestionador" de lo pedagógico; su papel en la institución dista mucho de ser el de un tecnócrata, de un ejecutor o de un reproductor. Es, en fin, al interior del establecimiento escolar y a partir de la reconceptualización de la función estratégica del maestro, que se pueden gestar los proyectos y acciones alternativas desde la perspectiva de la especificidad institucional y del grupo de alumnos, en la intención de buscar salidas ante la crisis de los sistemas educativos de occidente y del fracaso de las gestiones tecnocráticas de innovación por ellos instauradas.

Se puede reconocer asimismo, que las prácticas de organización y dirección de los centros escolares van rezagadas ante el dinamismo de una sociedad cambiante; en el que se cuestionan fuertemente algunas de las formas de trabajo y conducción de las organizaciones educativas: toma de decisiones individuales, aislamiento en la realización de las acciones, falta de claridad en lo que se pretende lograr y, como consecuencia: bajos niveles en los logros de los propósitos educativos, lo que repercute en problemas de enseñanza y aprendizajes deficientes e irrelevantes (Medina, 2005).

Prepararse para formar de forma integral a los estudiantes del siglo XXI exige diseñar y poner en marcha una estrategia de gestión educativa para la formación en investigación, para lo cual, se requiere un esfuerzo decidido de directivos, profesores, alumnos con el fin que revisen las prácticas institucionales, su organización, y las coloquen en una noción de formación integral. Formar holísticamente al estudiante es favorecer la formación crítica y la capacidad de autoaprendizaje.

Esta práctica ha generado indiferencia o falta de corresponsabilidad ante los problemas y las decisiones directivas. Los equipos docentes se limitan a cumplir lo que consideran sus compromisos educativos, ignorando o marginándose de los intentos de ejecutar acciones colectivas. Los problemas se parcelan y es imposible resolverlos por la falta de relación y la indiferencia en los distintos sectores educativos. El manejo unipersonal de los recursos humanos y materiales impide el uso racional del material con el que se

cuenta, pues privan de descuido el despilfarro o, por el contrario, se ejerce un control excesivo de éstos, lo que, a causa de la falta de valoración y regulación colectiva de los recursos, conduce a la inmovilidad o a la improvisación en las actividades.

En estas circunstancias, la organización y el aprovechamiento de los recursos humanos se planifica y acuerda en función de intereses personales. El individualismo y el aporte mínimo a la comunidad escolar impiden el desarrollo de actitudes propositivas. Así es imposible generar sentido de pertenencia a la institución (entendida como una forma de vida colectiva), y el repudio a todo lo que significa autoridad se manifiesta de forma permanente. La actividad individual se ha hecho tradicional. El director piensa en su tarea, en lo que los otros tienen que hacer y en cómo relacionar estos haceres con los principios educativos; los integrantes de su equipo de apoyo y los docentes lo hacen de la misma manera, pero cada quien por su parte; las preocupaciones se asumen y resuelven por separado.

Los maestros adoptan esta práctica en la planeación de sus actividades docentes, planifica pensando en cubrir horarios, abarcar todos los contenidos curriculares, aplicar exámenes parciales, actividades que se ven reflejadas en algunas plataformas en red. La preocupación fundamental está en la de sumar enseñado por semana o por mes transcurrido. En esta regularidad desaparece la intencionalidad de la función docente, del porqué de la escuela; los medios para cumplir los propósitos educativos se transforman en fines. La planeación de las actividades se encamina a satisfacer indicaciones directivas o a atender prioridades de las instancias de la estructura administrativa; se da poca importancia a los saberes de los alumnos, se recurre a estrategias cuantificadoras que muestran una imagen irreal, “maquillada” por el deseo de lo que se quisiera haber construido.

La participación en la planeación puede lograrse mediante el diseño idealizado del sistema planeado, el cual sólo está sujeto a dos restricciones: debe ser factible, esto es, no debe basarse en tecnologías de ciencia ficción, y debe ser viable, capaz de

sobrevivir (el diseño ideal no es un producto terminado, sino que está sujeto a cambios derivados de un mayor y mejor conocimiento del sistema y su ambiente).

Planear de forma participativa asegura en los diferentes niveles de la toma de decisiones el conocimiento por los involucrados de, al menos, los propósitos que hay que lograr, con los que se cumple en rigor el carácter anticipatorio de la planeación. Identificar las causas de los problemas y los aciertos desde una visión complementada, para que el diagnóstico elaborado permita perfilar la proyección de referencia colectiva. La definición de propósitos, metas, medios y mecanismos de evaluación vistos en colectivo garantiza una `percepción más exacta de los ámbitos del desarrollo educativo y los espacios de responsabilidad de los diversos participantes.

La función de dirección en la enseñanza superior en la formación en investigación constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes. Teniendo presente la necesidad de mantener dentro de límites razonables las dimensiones de los órganos rectores de los establecimientos de enseñanza superior, habría que prever la participación de los académicos en dichos órganos, en el marco institucional vigente.

Los hábitos de gestión institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo tanto a nivel presencial como en red, pueden detener o limitar la acción docente, su participación está limitada a la reproducción de las propuestas de los distintos programas instalados con previa antelación en la plataforma y a pesar de que la maestra tenga un significado de lo que es aprendizaje, se ve limitado por dicho planteamiento institucional. A continuación se plantean los sentidos y significados de la vida cotidiana en el aula virtual de la maestra a la que llamaremos Liliana a través de sus narraciones.

3.1.1 El docente en el Aula Virtual: espacio de formación (Los fines, acciones y operaciones)

Desde una mirada Histórico Cultural derivada de una gestión pedagógica horizontal dependerá de las políticas que se planteen, lo que se verá reflejado en el sentido de la maestra en su participación institucional. Estudiar el proceso de dirección del aula virtual, implica dar cuenta de los procesos de gestión en este caso vertical, donde la maestra no tiene posibilidad de moverse solo es ejecutor de instrucciones desde una enseñanza programada con pasos, materiales y contenidos establecidos con antelación, por tanto se minimiza su papel, la imposición afecta la decisión de la maestra en la enseñanza de la investigación.

Barberá (2003) sostiene que ante los planteamientos actuales sobre si se está configurando una nueva pedagogía, desde los sistemas imperantes, éstos no son novedosos porque aún prevalecen prácticas pedagógicas de gestión vertical de formación, ya que, una vez más se han preocupado en "clonar" mal que en crear algo nuevo. Al igual que Cuban (1990) sostiene que muchas de las propuestas de las supuestas innovaciones educativas que se han realizado en algunas universidades virtuales que impactan en las aulas virtuales, han sido una copia casi exacta de algo que, en realidad, ya existía en el ámbito educativo presencial, y que, de manera estricta, no precisa de un nuevo entorno que puede complicar más su tarea docente en su actuar cotidiano, pues de igual forma se reproducen los lineamientos que le demanda la institución, le dictan el qué y el cómo dirigir la investigación y por ende la docente solo opera de forma mecánica dicho proceso, de ahí que se dejen de lado los sentidos, significados y metas compartidas.

En términos generales, las metas del grupo de la clase que se observa en la plataforma está muy determinado por la maestra. Ella indica que, parte del supuesto que por ser adultos sus alumnos, pueden llevar a cabo un estudio independiente, y que dicho estudio lleva consigo la responsabilidad de la propia formación por parte del alumno. Zilbertein (2006) afirma que el estudio independiente, aparece como respuesta ante las

necesidades en el aprendizaje requerido cuando no se tiene el tiempo ni la disposición para que se establezca en un currículo tradicional. Este mismo autor considera que, esto orienta hacia una formación o nivel específico que puede ser incorporado, no tan sólo en el salón de clases de la escuela y bajo la tutela del maestro, sino que el alumno mismo está en posibilidades de aprender a trabajar de manera independiente y *trascender lo que le ha sido enseñado en el aula*, en las diferentes áreas y situaciones del conocimiento, aspecto que como se observa en el aula virtual, no se da, ya que con la sola *orientación* no es suficiente, por tanto no se logran las metas.

Un aspecto que hace más complejo el problema es que las metas tampoco son planteadas por los docentes, ellos las retoman de la propuesta institucional, y por tanto reproducen los fines. Las metas las dicta la institución, no importan los motivos y sentidos de los alumnos, y en algunas universidades virtuales no consideran importante formarlos en el proceso de investigación, y mucho menos a los docentes.

> ***…… por ejemplo tenemos un calendario, aunque es Educación a Distancia no es un sistema abierto escolarizado hay una sistematización y fechas de entrega límite. … yo les doy oportunidad de que me den todos los avances que quieran, y yo se los retroalimento por escrito todo, antes de dar la retro y hagan la entrega oficial en la fecha que les corresponde.*** *Mtra Liliana Narració1*

Como se puede observar la maestra se apega a los fines institucionales, en este orden de ideas, una de las problemáticas que se observa cuando se analiza el sistema de actividad cultural de investigación en el aula virtual, es que en general los docentes se tienen que apegar a los fines establecidos con anticipación por la institución, los cuales consisten, para el caso que nos ocupa, en brindar a los alumnos elementos necesarios para hacer proyectos de investigación a fin de pasar la materia de Proyectos I y II en dos semestres, en este caso. La maestra no decide la finalidad última de la formación en los alumnos en cada curso, porque ella no diseña los cursos, son otros docentes expertos quienes lo hacen.

… te te diré….en primer instancia nos apegamos a los objetivos de la institución, además, en la mayor parte del tiempo, si hay la parte de diseño de materiales. para darte un ejemplo pero un maestro diseña el curso de proyecto de investigación. y el curso se replica por otro, en cuanto a los contenidos que ya están en la plataforma, ….. pero lo que hace durante todo el semestre es tutorear. ya no tanto diseño de contenidos ya no tanto se pone a investigar ahora que les doy a los alumnos, si no saben investigar ya todo esta en el momento en que un curso virtual arranca ya están todos los materiales definidos y todo lo que es la instrucción ahí está. Lo que hace en la practica básicamente es tutorear, evaluar asesorar, atender dudas pero si de que ya no se pone a investigar … ya no lo hace. *Informante clave, p3*

Desde un sistema vertical de gestión, en este caso, la función de la maestra para lograr la meta es apegarse a los contenidos y seguir al pie de la letra las instrucciones, que se encuentran en la plataforma; para el diseño de contenidos hay un experto, y la maestra solo sigue instrucciones dadas por el programa que no elaboro. A su vez los alumnos también tienen que seguir la instrucción, aunque no se comprendan, aspecto que hace más complejo el problema.

a la hora que iba a la plataforma y de que abría y me decían instrucciones tres hojas de la actividad 1. Y yo… haber cómo?, y luego de la otra materia instrucciones cinco hojas, no te miento de verdad solo instrucciones, haber las imprimía, ¡ah! porque además no es lo mismo leer en la pantalla que leer en el papel ¡eh!, definitivamente, entonces yo decía tengo que leer no entendía, es mas hoy por hoy, te puedo decir que hay algunas actividades tengo que leérselas a otra persona, haber te lo leo y que entiendes. *Narración Alumna 1*

Como puede observarse, en este caso algunos alumnos se pierden en cómo cumplir con las actividades instruccionales, dejando de lado los sentidos compartidos que los

pueda guiar y aclarar en el proceso de investigación, lo que tiene que ver con la finalidad de todo el proceso de investigación.

Lo anterior, impacta en la dirección ya que no se negocian las metas y menos aún con los alumnos, por lo que las actividades no tienen sentido para ellos, lo cual los aparta de la regulación en la construcción de conocimientos; la finalidad de ambos docente y alumnos es pasar la materia en los tiempos establecidos. La maestra comenta que se apega a las instrucciones, sigue las sugerencias del programa y a las reglas establecidas, como en la entrega oportuna.

> ***Como sigo el programa tal cual . …Pero … al final bueno creo que hemos logrado que salgan adelante la mayoría de los alumnos en la mayoría de los proyectos.*** *Mtra Liliana N*

Desde una mirada vygotskiana, para que una actividad sea considerada con sentido: debe ser motivante, y de interés para ser satisfactoria, de ahí que se tengan que reestructurar las acciones intelectuales, que transformen las nuevas operaciones intelectuales y corresponder a los artefactos psicológicos dentro de un sentido específico para lograr ejecutar las metas de la actividad.

Álvarez y del Río (1990) señalan que, cuando se habla de *significado o de significatividad en educación*, con frecuencia se suele dar una interpretación que supone el carácter individual y mental de esa significatividad. Sitúan al significado en el nivel de la acción individual y no en el de la acción social y por otra, en el plano de la representación y no en el plano de la acción, como en el caso que nos ocupa. Se pone por lo tanto, más énfasis en las ideas del sujeto que en su actividad y, consecuentemente, en representaciones individuales y no en actividades sociales compartida.

> ***yo dije bueno me estoy dedicando a la docencia me gustaría maestría en educación por que yo siempre he criticado muchísimo a los profesores,.***

…otra de las cosas es que a mi si me da eso te lo puedo comentar una molestia significativa que muchos profesores de aquí dicen ah es que la maestría en educación ahh, como si fuera una película de disney como si fuera lo más fácil que te puedas encontrar, el que estudia una maestría en educación es pan comido, no es como si, no puedes estudiar otra? *Narración Alumna3*

…. ***entonces cuando yo tome el tema yo dije bueno ok voy a ver si la plataforma funciona o no, porque además la plataforma es un tema que esta cuestionado este por muchos aquí en la universidad virtual, de que no sirve. pero yo mi reto fue demostrarle a mis compañeros que esto funciona*** *Alumna 3.*

De esta manera, un objetivo central de la educación es integrar las posturas que el maestro y alumno tienen del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que por lo general el maestro concibe a la enseñanza en términos de representación y el alumno realiza el aprendizaje en el terreno de las acciones. Del Río y Álvarez (1999), sugiere que el ideal de la autonomía personal en algunas culturas, se conseguirá solo bajo la interdependencia con gente y los artefactos mediacionales presenciales y virtuales, lo que hace menos fácil su reconocimiento, y en prácticas de enseñanza y de aprendizaje tradicionales no es su finalidad.

3.1.2 Acciones y Orientaciones del alumno en el aula virtual.

Los alumnos de la Mtra Liliana cuando se inscriben en esta materia de proyectos de investigación I y II saben que se tienen que apegar a las distintas actividades establecidas en su universidad virtual.

Cuando se analizan las unidades de programación educativas en general empleadas en algunas universidades tanto presenciales como virtuales mexicanas, a través de los

lentes de Leontiev (1981) puede decirse que éstas tienen un carácter muy atomizado o con un nivel muy bajo en la jerarquía propuesta por este autor. Las condiciones suelen ser muy estables (formato de clase, instrumentos de trabajo, espacio, tiempo, muy limitados y fijos) y la unidad de programación suele ser la tarea que raramente supera el nivel de la acción (cuando no se queda en la simple *operación* estratégica).

Se está de acuerdo con Olmos (2010), que en algunas de las propuestas de programas para esta modalidad, se centran en un conjunto de *orientaciones*, desarticulados en su totalidad del sistema de actividad cultural, es decir, se preocupan por la mecanización del proceso a través del ofrecimiento de materiales elaborados por un "experto" y llevado a la práctica por otro, cuya función se limita a orientar, entendido este proceso como consultoría psicológica, más que de dirección en la formación en investigación.

En la práctica de algunos profesores, se ha visto que son sistemáticos en su planeación estratégica, les quedan claros los componentes del programa para enseñar a investigar, puesto que su institución les plantea lo que tienen que hacer, no importa la formación en el proceso de investigación. Por ende en sus *acciones*, saben que debe terminar el programa en tiempo y en la forma establecida previamente, esto es lograr el objetivo del programa con la instrumentación de los contenidos de forma independiente, de si el alumno sabe y le ha quedado claro lo que implica investigar, lo que importa es pasar la materia.

> ***…. Y eso no es un requisito de titulación. Sino más bien la aprobación de todas sus materias incluidas las de proyectos 1 y 2. Narración*** *Alumno 1*

Las principales características de este modelo son las que se centran en los déficits, no enfatizan la orientación por parte de los profesores a los estudiantes sobre las características y condiciones esenciales de la tarea, así como su carácter empírico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde una perspectiva Histórico Cultural, se considera que la relación entre alumno y profesor no solo debe quedar establecida solo en el salón de clases, sino que deben incluirse otros escenarios educativos que posibiliten el establecimiento del sistema de actividad a través de los mediadores instrumentales y sociales, esto es la optimización de los recursos existentes que permitan el desarrollo cultural y educativo de los alumnos y profesores en entornos colaborativos en red (Barros, Vélez y Verdejo, 2004). En las acciones de algunos maestros en el aula virtual prevalecen indicios cognitivos dejando de lado las mediaciones sociales necesarias para el aprendizaje del alumno. Las mediaciones instrumentales que emplea la maestra en sus actividades son:

Hola Laura

Para continuar con el trabajo, te dejo estas actividades iniciales:

1. Realizar las Actividades 1,2 y 3 de tu área específica.

2. Lees detenidamente la información del botón Área común y también los de tu Área específica. Pon atención especial en el apartado de Sensibilización a la investigación y en el Capítulo 1. Esta información te ayudará antes de que inicies las lecturas obligatorias de los libros de texto.

3. Inicia la lectura de la Bibliografía; es necesario para que te vayas ubicando para la selección de decisiones que impactarán en el diseño de tu investigación.

4. Como apoyo a tu investigación sobre el tema consulta la Biblioteca Digital.

Por favor veme poniendo tus dudas, estoy a la orden.

Saludos
Liliana

Como puede observarse, la actividad diseñada impide que el alumno domine la estructura de la actividad de forma autónoma, ni los operadores externos, por lo que es difícil que el alumno los interiorice. Desde un modelo histórico cultural, la actividad externa y los mediadores culturales se deben diseñar cuidadosamente, así como los *procedimientos para orientarse en la actividad* y controlar su progreso (Galperin, 1978). En este modelo se señala también la importancia de construir operadores internos que permitan que se transfieran los externos y lograr así un dominio mental y descontextualizado.
En la sesión 16, aún se observa que la alumna está centrada en las operaciones o serie de pasos que tiene que seguir.

Buenas Noches Maestra Liliana:

Todavía me encuentro muy confusa para desarrollar el tema del proyecto, aún no encuentro mucho orden y por donde empezar, pero pensando un poco tengo algunas ideas que quiero compartir con usted y me diga como comenzar:

Algunas ideas del tema son:

a) La tecnología como herramienta de mejora para el profesor

b) La práctica docente y la tecnología

c) Reflejo de la tecnología en el docente

d)Tecnología aplicada en el docente

Y de ahí puedo derivar una pregunta como es:

1.-¿La tecnología puede ayudar al profesor a mejorar su práctica docente?

2.-¿La tecnología podrá ayudar a mejorar la práctica docente del profesor?

Tomando como hipótesis nula: La tecnología si ayuda? a mejorar la práctica del profesor

Hipóstesis nula: La tecnología no ayuda a mejorar la práctica docente del profesor.

Pero con estas ideas me surgen muchas dudas como son:

Para hacer una muestra representativa necesitaría tomar dos escuelas una particular (que sería donde trabajo) y otra escuela pública (que estoy investigando quien me pudiera ayudar para realizar la investigación)
¿o como lo podría hacer?

b)Que tipo de investigación va a hacer.? Cualitativa, Cuantitativa o amabas ¿ que tan factible es?

Gracias por su ayuda

Saludos
Mónica *Alumna 3*

Para Zilberstein (2006), lograr que el alumno sea autónomo implica que se debe considerar en el proceso de construcción del conocimiento el establecimiento de *metas y objetivos educativos personales*, en el reconocimiento de las propias posibilidades, y apoyado en un sistema motivacional que responda a las necesidades y expectativas propias según el contexto grupal y social en que el individuo se desarrolla.

Se coincide con este mismo autor, en que el estudio independiente es importante para buscar que se incorpore la información de las nuevas tecnologías y modelos virtuales en los diferentes aspectos ocupacionales de las sociedades actuales, por lo cual tendrá que familiarizarse con los mismos medios, ayudados de la asesoría que dirija la construcción del conocimiento, de la formación continua, de la observación, pero también a través de uno mismo, *de la preparación, de la acción y orientación* en consecuencia de la lectura y el autoestudio siempre y cuando se haya regulado en lo social.

Hay que resaltar que desde esta orientación**,** además el alumno debe ser considerado como un individuo social, afectivo, dinámico cambiante, el mismo es un sistema con características socioafectivas que necesita dirección y autorregulación de dichas funciones, de ahí la importancia de considerar las mediaciones instrumentales como un medio que posibilite establecer sistemas de actividad para la consecución de fines y metas en el aula virtual englobando un mundo objetivo, social y subjetivo que contemplen las actividades en función de los contenidos, aspecto que no sucede en nuestro ejemplo de la maestra, en este acontecer cotidiano del aula virtual, la alumna refirió que la maestra se enojaba porque no le entendía.

> *….**Cuando empiezo a cambiar y empiezo a cambiar después de leer … me dice la maestra tienes que evaluar al docente por que va a ser cualitativa empiezo llevar a cabo las observaciones y me dice no, esto no sirve y yo le decía** ¿Por qué?, **y ella me explica. A lo que voy es que, no es lo mismo que te expliquen presencialmente que te expliquen por correo o que te expliquen en la plataforma oye estas mal por esto y le pregunto** pero ¿Por*

qué?, me responde la maestra ***pues que no debe de ser así, tu lee a Sampieri*** *y yo.. quiero llorar Alumna 1 p. 9*

Había algunas anotaciones que yo no le entendía y yo le decía, no le entiendo maestra, por que siempre fue una actitud de siempre hablarle de usted con mucho respeto, nada de tu, pero maestra no le entiendo, es que ya te dije que tienes que hacer este cambio, y yo se la mandaba otra vez y me decía es que ya te lo dije y pues ya sonaba agresiva, y yo decía que agresiva. Por que así si yo, solo queria saber como hacerlo, pero ya cuando leía, pues si tiene razón y ya me lo había dicho, ya me lo había explicado y todo. Si lo había leído, pero sigo sin entender *Alumna 3 p. 5*

Como puede observarse la alumna requiere apoyo, andamiaje en el proceso de investigación, con las lecturas no es suficiente. En el proceso educativo se atribuye al docente que dirija la formación, situada de una dirección social a una individual en la formación en el aula virtual, dirección que no reciben algunos alumnos.

Las investigaciones realizadas por Álvarez (1996), indican, que la forma de percibir el mundo, promovida por la cultura contemporánea, así como la organización afectiva y cognitiva que esta genera en la escuela, ha tenido consecuencias adversas que afectan la construcción de la persona. Sus resultados muestran que tanto la escuela como los maestros han perdido significatividad para ellos.

En este orden de ideas, para Olmos (2002) articular el mundo cognitivo con el afectivo en un mundo social e interactivo, se adquiere significado en los eventos de la vida cotidiana en la construcción del hombre. La investigación en relación con la *directividad se ha centrado en los aspectos cognitivos, prestando poca atención a los aspectos afectivos*. A pesar de que en la actualidad los programas educativos se centran en el conocimiento o el saber, es importante señalar que en las instituciones educativas y de manera especial las universidades, *tanto presenciales como virtuales,* ni siquiera la tarea de transmitir esos conocimientos que se proponen, lo realizan con éxito.

En la actualidad no se cuenta con descripciones teóricas integrales en las cuales este aspecto socioafectivo sea comprendido con relación a la educación. Aunque las contribuciones empíricas en el campo son importantes, nuestro propósito es ofrecer en este breve apartado, algunos pasos hacia dicha propuesta teórica integral (Olmos, 2002; Marti, 1995, Zimmerman, 1988).

Hay quienes plantean que para ser profesor en el aula virtual no se requiere ser profesional en Pedagogía sino experto en su disciplina a impartir, con saberes sólidos del proceso de investigación, con sentidos y significados socialmente compartidos, lo cual nos lleva a hacer un análisis crítico al respecto. Del sistema del profesor se inicia con el saber pedagógico que emplea la maestra en el aula virtual, así como las implicaciones que guarda el saber en sus dimensiones teórico práctico, del sentido común y de la experiencia, y el impulsivo repetitivo en la dirección.

3.2 El Saber docente en el sistema de actividad cultural de investigación*:*

3.2.1 La Transmisión de su Saber Pedagógico en el aula virtual.

Este fin de siglo es época de grandes transformaciones y sin duda cambios socioeconómicos, culturales, políticos, que frente a un mundo complejo nos orienta a reinterpretar saberes laboriosamente adquiridos y articulados en la dirección del proceso educativo, el cual es reflejado en las prácticas cotidianas del aula virtual como señala Malglaive (1990). Para ello, rescataremos la noción de *saber de la maestra en la enseñanza de la investigación,* a fin de analizar la relación que confluye en los diversos tipos de saberes teóricos y prácticos que posee un actor, los que se reflejan en la vida cotidiana del aula virtual en nuestro caso.

El saber que se produce en la frontera donde concurren los saberes y la práctica del profesor, en la mayoría de los casos permanece oculto o implícito en la acción, es un saber del cual el sujeto-actor no tiene clara conciencia que lo posee y lo utiliza de forma

mecánica, desconoce cuáles son sus características y de cómo adquirió el saber teórico (Díaz, 2002).

A continuación se analizará el problema del aula virtual en la relación del saber teórico con el práctico de la maestra, el que se reproduce a otro que se construye, para ello se compartirán ejemplos del trabajo de nuestra profesora, para enseñar dicho proceso de investigación, y ver como asume ella, el saber teórico, por ejemplo uno de los aspectos que se observa es que se centra mas en la experiencia práctica, lo cual conlleva implicaciones en el aprendizaje del alumno en la formación en investigación en el acontecer cotidiano del aula virtual.

3.2.2. El Saber de la maestra teórico y práctico en el aula virtual. Las metas, acciones y orientaciones

El saber enseñar y dirigir una temática específica, es un eje articulador en todas las carreras y profesiones del hecho educativo, tanto a nivel presencial como en red. Ello supone, entre otras cosas, que cada profesor aprende a distinguir en sus fines las tensiones de la disciplina que enseñará, en el mejor de los casos. Un profesor que "sabe" lo que enseña puede ser capaz de reconocer preguntas y perspectivas relevantes en un contenido sobre la base de un conocimiento actualizado si se construye en prácticas conjuntas reguladas socialmente. En algunas aulas tanto presenciales como virtuales su se enfatiza la reproducción del saber y por ende en sus finalidades no se orienta la construcción del conocimiento a través de la investigación generado por el docente, por lo que no se profundiza en la teoría sino en la experiencia práctica:

> ***…en la enseñanza mas bien me dejaba, llevar por el diseño del curso, .. por el diseño de las actividades que había en la plataforma previamente establecidas, entonces yo iba directamente a las actividades y veía que era***

lo que yo, tenia que leer y comprender para poderlos guiar, pero casi iba a la par que ellos, *Narración 1 p.2*

Existe una relación entre *"saberes teóricos" y "saberes prácticos"*. La definición de estos saberes corresponde a saberes: que han sido elaborados a distancia y con independencia del objeto; de naturaleza teórico-especulativa, que guían y orientan la práctica. Pero que mantienen con ella una relación indirecta; cuyo objetivo principal es conocer, más no construir a través de la investigación propia de la reflexión de su práctica cotidiana. El saber teórico ha sido adquirido a través del estudio y análisis individual, en espacios de formación especializada, tanto en ambientes presenciales como en red. Saberes posibles de ser objetivados, explicitados y formalizados por el actor que los detenta, cuyo contenido refiere a la educación, al conocimiento mono disciplinar, a aspectos didácticos y pedagógicos, a la gestión de la clase reproductora, la que se ve reflejada en su vida cotidiana.

La maestra refiere haberse formado a nivel maestría en la misma universidad virtual en que labora, modelo que retoma y replica, en su práctica estratégica:

…Lo que hice fue como había pocos cambios en el diseño de un semestre a otro, bueno te voy a decir que el proyecto de tesis completo abarca dos cursos, son dos semestres, proyectos I y proyectos II, y cuando se vuelve a repetir el ciclo que ya terminan los dos cursos, había muy pocos cambios en el diseño del curso, y empieza otra vez el de proyectos I,
Eso me permitió a mi ya plantear, y a realizar una pequeña estrategia para guiarlos en el sentido que … yo ya podía ser mas precisa en la guía que les iba a dar, por decir, si había que realizar tres o cuatro actividades para una fecha determinada pues ya les escribía, un documento en donde iba por actividades, y donde yo iba puntualizando lo que era importante, que ellos hicieran en cada una de ellas, Pues básicamente esa es la estrategia de enseñanza que yo sigo con ellos. en la revisión *Mestra, Narración 1 p. 1*

Estos antecedentes hacen posible vislumbrar la existencia de una ruptura entre la formación pedagógica, la disciplinar que reciben la mayoría de los profesores universitarios, lo que se ve reflejado en sus prácticas pedagógicas que realizan en la vida cotidiana, pues muchas veces se suceden como etapas sucesivas y con débil vinculación entre ellas. Esta problemática es mas compleja pues en algunos ámbitos universitarios virtuales, cuando mucho, les proporcionan a los maestros cursos aislados, los cuales están más centrados en las estrategias y aplicaciones que los docentes pueden aplicar en sus prácticas cotidianas, sin proporcionarles una formación en investigación, lo que interesa es la formación que impacte en su práctica, más que la producción teórica, lo cual determina la forma en que realiza y dirige su saber en la vida cotidiana.

Un aspecto a resaltar es que cuando algún profesor no tiene el dominio del saber teórico y de la única experiencia práctica con que cuenta para hacer proyectos, lo conduce a recuperar los planteamientos de textos clásicos de investigación, en los que se establece una serie de pasos que los alumnos tienen que seguir. Esto es, sólo se presentan las operaciones sin vínculo con las finalidades, sentidos y acciones, en este caso se plantea el contenido tal como está establecido en su programa, lo cual podría apartar a la maestra de una búsqueda de la cultura de investigación, que no tuvo, por ende no la dirige y conforma, sin duda conlleva a repetir rutinas, más que dirigir la formación en investigación reflejada en algunos foros:

> ***Hola:***
>
> ***Por favor trata de darle esta estructura a este primer intento, y de irlo completando, por supuesto.***
> ***Si tienes dudas estoy a la orden.***
>
> ***Liliana***
> **********
> ***1.Tema del proyecto: El tema contempla lo siguiente:***

Introducción y Definición del tema en forma clara

Importancia del estudio para el investigador y para la sociedad.

Mencionar que información hay sobre el temaLos resultados personales como generales que proporcionará el desarrollo de la investigación/proyecto.

2. Objetivo general:

En esta parte ya hay que aterrizar la propuesta a una aplicación concreta y medible; es lo que pretende lograr la investigación/proyecto.. A partir que definamos el objetivo general hay que proponer otros específicos que ayuden a cumplirlo.

3. Hipótesis/Preguntas de investigación

Ahora hay que orientar las hipótesis o preguntas de acuerdo al tema y objetivos.

4. Beneficios esperados:

No se recomienda que una investigación tenga como fin promover algo "atractivo" sino que apoye el aprendizaje, no sólo la enseñanza, ya que la forma de medir la enseñanza (el profesor) es a través del aprendizaje en los alumnos; atractivo es un término que puede no tener mucha relevancia en una investigación).

No hay que afirmar lo que se probará en la investigación.

Hace falta predecir la ganancia de los actores y del entorno

5. Justificación

Debe describir:

Porqué es conveniente llevar a cabo la investigación: por los hallazgos bibliográficos, hay o no estudios en el área, por interés profesional

Relevancia social

Implicación práctica

6. Delimitación del estudio

En este apartado se refiere a establecer el lugar, plantel y periodo en que se hará la investigación del fenómeno, meses, y el espacio físico, que está bien al describir la escuela y la ubicación.

Ejemplo: "La presente investigación se centra en la unidad organizacional correspondiente a la Dirección de Educación Básica de los Servicios de Educación Pública del Estado X; donde en los últimos cuatro años han ocupado el puesto cuatro directores, sin mencionar aún los cambios que se dieron en niveles jerárquicos menores. Por lo que el estudio comprenderá el periodo de 1999 al 2004. Los sujetos centrales de la investigación son los directivos, administradores, maestros y alumnos.

Foro pag.7 Alumna 3.

Este tipo de enseñanza se basa en la presentación y explicación del maestro de la tarea, de las reglas generales para resolver el problema, la explicación de estas reglas usando un ejemplo típico la reproducción del protocolo de investigación por parte de los alumnos de estas reglas, a pesar que para ellos no tenga sentido.

La relación que los profesores establecen entre su práctica y este tipo de saberes de conocimientos dados, se caracteriza por centrarse en exclusividad en aspectos teórico-disciplinares propios del contenido a enseñar y no considerar aspectos referidos al cómo enseñar dicho contenido u otro.

Para Díaz, (2005), el saber didáctico se materializa a través de cursos que favorecen los procesos de reflexión, argumentación, debate, construcción, innovación y por ende a través de la investigación, la cual se debe ver reflejada sobre la propia práctica en el aula virtual. En virtud de lo anterior, y coincidiendo con este mismo autor, se considera relevante otorgar herramientas al docente en su dirección para comprender que debe tomar decisiones que posean sustento pedagógico, donde no solo reflexione su propia práctica cotidiana y los problemas, sino el sentido que la conduce a investigar. Por lo que sin duda, si no entra en una cultura de investigación en un devenir histórico desde

la noción de *aprender a construir conocimientos regulados y dirigidos socialmente*, será difícil construir conocimiento, en un vínculo teoría práctica, saber que se refleja en la práctica del aprendizaje del alumno

Lo anterior implica que una parte de este saber puede ser declarado de forma explícita por el profesor dentro de su práctica, pero por otra parte, queda implícita y esa fracción requiere ser recuperada en la acción pedagógica. Se trata del saber que está presente, que actúa en la práctica docente y que, *al mediar entre el saber y la acción*, se articula en la interfase entre los saberes asociados a la práctica y las características de la práctica misma. Subyace al "saber en uso" una totalidad estructurada, compleja y dinámica de saberes epistemológicamente diversos que se combinan, organizan y vuelven operatorios en el contexto de una situación específica de la práctica, lo anterior nos sitúa a analizar la relación del sentido común y de la experiencia impulsiva reactiva a una constructiva.

3.2.3 Saberes del Sentido Común y de la Experiencia Docente

Dentro de las finalidades de la maestra refiere que se basa en la experiencia prácticas de otros profesores, como podemos ver en el fragmento siguiente de cómo la maestra recupera la experiencia en la que se formó.

> ***… me dedique a las lecturas mucho, asesorarme con otros tutores también maestros, incluso con maestros que habían tenido en el postgrado en que me formé, que también eran asesores de tesis y el hecho que se trabaje en una plataforma tecnológica, me facilitó las cosas, por que yo puedo tener acceso a lo foros donde trabajan los otros asesores, entonces yo trataba de identificar las partes claves o trataba de identificar, el proceso que ellos estaban siguiendo para deducir cual era la intención, a la que estaban llevando al alumno, y fue así como de entrar y observar, y estudiar el método de enseñanza***

de uno y el método de enseñanza de otro, de varios verdad, que estaban tutorando a la vez conmigo, me fue dando esa formación como docente Maestra Narración 1

El "saber pedagógico en uso" corresponde a una síntesis entre *"saberes del sentido común" y "saberes de la experiencia"* asociados a características de *prácticas pedagógicas "impulsiva" sin dejar lugar a la reflexión y "de práctica repetitiva ya probadas por otros"*. Lo anterior significa que la práctica pedagógica que realizan algunos docentes, está asociada a saberes basados en aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana, en el que fueron formados. En dichas prácticas se reproduce el modelo de formación disciplinar establecido con anterioridad por la institución y lo transfieren al ámbito profesional; así como en la significación que ellos mismos elaboran de su propia experiencia, en la dirección en la formación de sus alumnos Esto, sin duda, constituye los principales fundamentos para hacer lo que hacen y cómo lo hacen, desde ese enfoque.

Los saberes disciplinares son concebidos por algunos profesores como estables, elaborados fuera de la escuela, por investigadores especializados, se trata entonces, de saberes que aparecen incluidos dentro del repertorio de acciones que poseen y utilizan estos profesores, mismos que quedan encerrados en un circuito de transmisión-reproducción y supeditados a "saberes de sentido común" y de la experiencia" los cuales transmiten a sus alumnos aun en estos espacios cibernéticos, tal como aprendieron.

Los resultados de una investigación reciente (Latorre, 2002) aportan evidencias respecto a las características del *"Saber Pedagógico en Uso"* desde las prácticas de los profesores que en general se da de forma impulsiva y repetitiva muy alejada de una práctica reflexiva y constructiva. En la base de este tipo de acción pedagógica coexisten dos modelos: el primero, de naturaleza *impulsiva sin reflexión* y el segundo repetitivo con un repertorio de *acciones ya probadas* en ocasiones anteriores y que han sido guardadas, porque algunos piensan que pueden ser útiles a la hora de emplearlas en su estrategia didáctica.

El objetivo principal es cumplir las expectativas del profesor respecto del desarrollo sistematizado de la clase virtual, de programas y materiales previamente estructurados, lo cual se ve reflejado en prácticas pedagógicas poco flexibles y muy resistentes a cualquier modificación.

!Hola Sonia!

Me da mucho gusto saludarte por este medio y darte la bienvenida al curso de Proyectos I. Estoy segura que será una experiencia enriquecedora para ambas y en la que me dará mucho gusto aportar para tu proyecto de investigación.

Para iniciar te voy a solicitar que des de alta tu correo de la Universidad Virtual en esta plataforma.

Después, que realices las siguientes actividades previamente establecidas del calendario de Maestría En Educación MEE, 1, 2 y 3.

También te recomiendo adquirir la bibliografía ya que es vital en este curso; ella te orientará con mucha precisión sobre las decisiones sobre tu proyecto de investigación.

Por otra parte, te comento que la lectura de la bibliografía es básica para avanzar en este curso, así que solicito tu compromiso para poder llegar a buen término.

Este foro será el espacio de las 3 entregas del curso; en este me puedes colocar tus dudas una vez que hayas leído lo correspondiente a la entrega; la comunicación será tan frecuente como desees para ir conformando las entregas, pero éstos deben reflejar lo especificado al final de la fecha establecida.

Para lograr una mejor comunicación te solicito identificar los mensajes con el tema adecuado.

Me pongo a tus órdenes en este espacio; revisa con cuidado las actividades mencionadas e iniciamos con nuestro proceso de asesorías.

Cordialmente
Liliana

Foro Virtual Alumna 1 p. 1

Díaz (2002), plantea que lo propio de una práctica "impulsiva" es: el predominio de reacciones no reflexivas frente a estímulos, internos y externos al sujeto; acciones cuya estructura responde a la dinámica interna del sujeto y no a las características de la situación pedagógica; por tanto, aunque sean acciones planificadas y estructuradas, siguen el mismo patrón en el trabajo docente. En una práctica "repetitiva" en relación con: la recurrencia a un repertorio de esquemas de acción que ya posee el actor; sus acciones de enseñanza están disociadas de la cultura de investigación*, en algunas ocasiones, asociadas a prácticas de reflexión* que tienen por objeto únicamente acciones concretas y sus efectos inmediatos.

En este tipo de prácticas, *el saber docente*, se encuentra encerrado en el circuito de la acción automatizada, y se refuerza por el *uso rutinario de estrategias adquiridas, probadas y validadas* en muchas ocasiones por el propio actor o por algún par. Es la misma receta que se repite una y otra vez. Las experiencias prácticas son apegadas a los sistemas dador por la autoridad.

Los resultados obtenidos por Labrot (1987) ponen en evidencia, en primer término, que el principal escenario de adquisición y explicitación del "saber pedagógico en uso" es la escuela, un sistema que establece una relación de estructurante-estructurado con dicho saber. Es la experiencia y la vivencia concreta que se repite, lo que prima en la práctica,

por sobre cualquier tipo de saber pedagógico asociado a ella. Es en la escuela donde estos actores pedagógicos aprenden a ser profesores, adquieren nuevas contribuciones relativas a “saberes prácticos” y “saber-hacer” (aprendizajes fácticos y prácticos que se repiten).

Lo anterior, sin duda los aleja del dominio teórico vinculado a su práctica; distanciados de instancias y procesos de discusión, análisis y reflexión personal con argumentos sólidos, alejados también de procesos de búsqueda, indagación, problematización, saber dirigido en prácticas de investigación. La dirección desde la noción de aprender a investigar, en general, se ha abordado desde enfoques de enseñanza tradicional instrumental, en el que solo se transmite información, mismo que se retoma en modalidades virtuales, los que difieren de enfoques como el constructivista social.

3.3 La Enseñanza en el aula virtual.

El modelo clásico de enseñanza, es el que prevalece de forma regular, tanto en la enseñanza presencial como virtual; el docente en la enseñanza de investigación clásica, lo hace a través de un largo proceso de ensayos y errores, a través de cursos aislados.

Bolívar y Pacheco (2005) señalan que en la enseñanza de la investigación, en algunos casos, se intenta capacitar al estudiante y para ello se emplean cursos que enfatizan la enseñanza directa de los métodos de investigación clásicos.
De los resultados obtenidos por dichos autores, indican que tal formación pareciera tener poco impacto en el desarrollo de las competencias investigativas y en la actitud científica de los estudiantes.

Al respecto, Fuentealba (1997), ha planteado que la asignatura de, métodos de investigación, seminarios de investigación, no ha contribuido a la formación de investigadores por varias razones: Las tendencias didácticas fundamentales de la asignatura apuntan hacia una distorsión del contenido temático, una orientación en

exceso teórico-expositiva y una esquematización indiscriminada de etapas metodológicas en aras de cultivar el método hipotético deductivo y los supuestos que habilitan el ejercicio de la docencia, conllevan a deformar el proceso.

Buenas tardes Adriana:

El 22 de septiembre es la entrega del capítulo 1, sin embargo puedes entregarlo el lunes 25 a primera hora, 8 AM, para que aproveches el fin de semana.

Los elementos desarrollados son:

•Antecedentes de investigación.
.Problema de investigación.

•Objetivos de la investigación.

•Justificación de la investigación.

•Limitaciones de la investigación.

Teoría
Método
•Organización del trabajo de investigación.

Ve por favor la tabla de cotejo que está en la descripción de las actividades, les orientará.

Sigue afinando tu mapa, para cuando desarrolles será más fácil.

Saludos cordiales
Liliana

Bolívar y Pacheco (2005) afirman que, pareciera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación en la universidad está teniendo poco impacto en la formación de los estudiantes. Esta apreciación pudiera tener relación con la manera teórico-discursiva y descontextualizada de cómo se enseña este tipo de asignaturas, como proyectos de investigación, en la Educación Superior.

Hola Mónica, buenas tardes:

Te dejo mi retro en el documento y te dejo la retro de claustro que leyó esta entrega y nos pide hacer ajustes. Esta retro te la dejo aquí para que la trabajes junto con la mía y la integres. Léelas detenidamente por favor y *no olvides los puntos que debes seguir, revisa la bibliografía sugerida,* ***si tienes dudas estoy a la orden:***

****
Sus variables son uso de la plataforma----- práctica docente.

Pero de repente mete a los alumnos que se decida bien que hace solamente maestros o solamente alumnos o ambos pero ahora no es claro por qué en un lado dice una cosa y más adelante otra. Definir muy bien esto. Lo ideal es que pudiera tener tres grupos (Con un uso intensivo de la plataforma, con unos medios y con uso bajo) y poder comparar entre ellos.

****

Saludos
Liliana

La anterior coincide con los resultados del estudio de Torres (2004), quien realizó una investigación en la que comparó dos estrategias de enseñanza de la investigación: (a) una receptiva-pasiva (tradicional); y (b) otra activa-constructiva. Los resultados

indicaron que cuando los docentes utilizan estrategias instruccionales prácticas que enfatizan la enseñanza tradicional de investigación, a través del hacer, los estudiantes logran mejores aprendizajes.

Diferentes autores como los desarrollados por Álvarez de Fernández (1997); Bolívar y Pacheco (2005), se han ocupado del tema y han formulado las observaciones correspondientes. Así, Becerra (1997), ha planteado que quienes se desempeñan en el campo de instrucción de la investigación, tienden a seguir una práctica tradicional de trabajo, fundamentada en el conocimiento de nuevos métodos de investigación más que a usarlos en el tratamiento de determinado problema, por tanto, la enseñanza investigativa se reduce al aprendizaje de teorías sobre investigación, sin hacer práctica de ella. Este mismo autor, aboga por un enfoque activo en la enseñanza de la investigación centrado en el estudio de problemas reales.

Piedad (2006) también critica la enseñanza de la investigación centrada en cursos. Considera que la capacitación en esa área debe ser parte de la formación integral del alumno y, como tal, no debe estar circunscrita a determinados cursos, sino que debería constituir un eje transversal que sea enfatizado por todos los docentes. Este autor ha señalado que "la integración de la investigación en la formación del individuo debe ser intangible, no acreditable pero real, inmersa en el propio *curriculu*m, fundamentada en las finalidades de universidad.

Asimismo, Álvarez de Fernández (1997), expresa que el proceso instruccional de la investigación en lo que se refiere a estrategia de enseñanza ha estado enmarcado dentro de una práctica reiterativa de clase magistral y una escasa actividad indagatoria, propia de esta disciplina. En consecuencia, no se coloca al alumno en una situación de aprendizaje que favorezca la investigación con sentido dirigido. Por tal motivo es necesario, tanto para el docente como para el alumno, renovar las acciones y orientaciones estratégicas en su dirección socioafectiva, que superen el tradicional predominio del método expositivo, con el fin de propiciar la participación del estudiante

y acentuar el análisis, la evaluación y la búsqueda de solución a los problemas, mediante el proceso directivo.

Algunos autores consideran que el problema de la enseñanza-aprendizaje de la investigación en la universidad está asociado al paradigma científico imperante, el cual ha tenido serias implicaciones para el desarrollo del proceso instruccional en general, así como para el aprendizaje de la investigación en las instituciones de Educación Superior como lo han revelado Hurtado y Toro (1997).

Por otro lado, Padrón (1994, 2000), considera que el problema está relacionado principalmente con la "cultura organizacional investigativa desde una gestión vertical", que en unos casos tiene un predominio en el ámbito curricular y en otros se orienta más al sentido de organización y gerencia de la investigación. Él considera que la enseñanza de la investigación y la formación de docentes y alumnos como investigadores en la cultura curricular está en manos de los profesores de metodología, quienes no suelen ser investigadores activos; la formación de investigadores se limita a las clases de metodología; mientras que en la cultura gerencial, aquélla está en manos de los mismos investigadores que coordinan los programas y las redes de problemas. Agrega que el ambiente natural de formación de investigadores se encuentra en los centros, líneas y proyectos de investigación, ya que se aprende a investigar investigando y observando a quienes saben hacerlo y no solo proporcionando instrucciones, lo que hace más confuso al alumno y por ende pierde sentido.

Hola Sonia, buenas tardes:

> ***Mi opinión es que cualquier cambio o mejor a lo que se pretenda en la enseñanza, es si se debe medir con base en la experiencia del aprendizaje de los alumnos. La retro que te dieron es que no es muy claro que quieres medir, sólo hay que dejar más evidente que vas a medir la enseñanza en los alumnos.***

Fui clara?

Saludos
Liliana

Maestra:

A pesar que se dan instrucciones en la planificación de la maestra, en esta enseñanza por ensayo y error, no se modela el proceso de investigación. La planificación implica mas que seguir un programa, se tiene que retroalimentar formando en el proceso de investigación, lo cual debe estar en el diseño de sus acciones y operaciones, pero modelando la acción, y podríamos preguntarnos que pasa cuando no se modela y solo se dan instrucciones. Como podemos observar en el foro, se genera dependencia.

.

Desde este modelo tradicional, el maestro indica al alumno e *informa todo lo que tienen que hacer*, cómo lo tiene que hacer no importa si al alumno le queda claro el proceso de investigación. Por tanto, hace que el alumno sea dependiente en su totalidad del docente. En este caso, el alumno solicita en el foro que le ayude a escoger el título, a pesar que esta, parte del problema que observa en la institución en que labora.

¿Me podrías ayudar a escoger el título?
Muchas gracias por tu ayuda Mtra Liliana.

El problema es complejo, aunque la alumna recurra a las lecturas sugeridas en el curso, no le queda claro cómo hacer la tarea, porque no ha aprendido el proceso de investigación, por tanto, sigue solicitando ayuda.

> ***…Yo aprendí sola, es decir sola con libros, ósea por que te dan libros de texto, ósea consulta el libro de tal para hacer la metodología entonces leyendo que no entendía nada, por que, te puedo decir Sampieri y Hernández, Castañeda y todos los que hablan de la metodología te dicen lo mismo pero en diferente manera que no lo entiendes cuando tu estas aprendiendo un concepto en base a lectura no le entiendes y vas a leer el otro y te confundes y vas a leer el otro e igual, necesitar que te enseñen. Alumna 1***

En esencia se puede decir, que con la *estrategia* empleada por la maestra, para la alumna no es suficiente.

Maestra:

> ***Hola Mónica, buenos días:***
>
> ***Para el tema del Proyecto la maestra le dice***
>
> ***Me parece muy bien. Espero que realices las actividades y las primeras lecturas para comenzar a perfilar tu proyecto.***
>
> ***Saludos Liliana***

Dudas de la alumna:

> ***Buenas Noches Maestra Liliana:***
> ***Todavía me encuentro muy confusa para desarrollar el tema del proyecto, aún no encuentro mucho orden y por dónde empezar, pero pensando un***

poco tengo algunas ideas que quiero compartir con usted y me diga como comenzar:

Algunas ideas del tema son:

a) La tecnología como herramienta de mejora para el profesor

b) La práctica docente y la tecnología

c) Reflejo de la tecnología en el docente

d)Tecnología aplicada en el docente

Y de ahí puedo derivar una pregunta, como esta:

1.- ¿La tecnología puede ayudar al profesor a mejorar su práctica docente?
2.- ¿La tecnología podrá ayudar a mejorar la práctica docente del profesor?

Tomando como hipótesis nula: La tecnología si ayuda? a mejorar la práctica del profesor

Hipótesis nula: La tecnología no ayuda a mejorar la práctica docente del profesor.

Pero con estas ideas <u>me surgen muchas dudas como son:</u>

Para hacer una muestra representativa necesitaría tomar dos escuelas una particular (que sería donde trabajo…una escuela privada) y otra escuela

pública (que estoy investigando quien me pudiera ayudar para realizar la investigación).

b) ¿o como lo podría hacer?

c) Que tipo de investigación va a hacer.? Cualitativa, Cuantitativa o amabas ¿qué tan factible es?

Gracias por su ayuda

Saludos
Mónica.
Foro Virtual Alumna 3 p.6

A pesar de las dudas de la alumna, la maestra le reitera a la alumna, acudir a las lecturas, dejando de lado el sentido del proceso directivo de la enseñanza en investigación

La maestra le responde

Hola Mónica, buenas tardes:

Antes que nada, estas ideas son un buen comienzo.

Se irán definiendo a medida que leas, perdona que sea reiterativa, gpero prefiero serlo ya que si no avanzas en las lecturas, no podremos ir definiendo el proyecto, pues de las características de lo que desees investigar, es lo que definirá la metodología.

Qué te parece si para apoyarte en tu proceso, te dejo de avance un

resumen de las Características del Método Cualitativo y otro resumen del Cuantitativo.

Trata de identificar en ambos lo siguiente:

-propósito de cada tipo de enfoque

-tipo de resultados arrojados

-en que contextos se recomienda cada una

-el alcance de los resultados

- Tipo de metodología que usa cada uno

-Tipo de muestreo

-Tipos de análisis de datos

Espero que esto pueda ayudarte a aclarar los propósitos de cada una, para luego seleccionar la que se vaya adaptando a tus necesidades.

Saludos
Liliiana

Entre las claves fundamentales para el éxito, está el lograr que el aprendizaje se convierta en un proceso desarrollador y permanente para estudiantes y docentes, hay procesos de dirección que favorecen la autonomía, hay otros que no se da el traspaso de la responsabilidad, en este caso, la estrategia de la maestra, la centra en la lectura y le pide que por su cuenta haga un resumen de lo que implica la metodología. La maestra parte del supuesto que la alumna es independiente por tanto ella tiene que

aprender a aprender por sí sola. En virtud de lo anterior, puede decirse que el *sistema de actividad* cultural está desdibujado, por ende vacío de sentido, en general en la educación en red se centran en las orientaciones estratégicas, dejando de lado la formación teórico metodológica y práctica dirigidas socioafectivamente, dotando por tanto el sentido para aprender a investigar.

Otra de las estrategias que emplea la maestra para orientar a la alumna, es elaborar una serie de materiales. El sistema de orientación es concebido como un conjunto de materiales didácticos y estrategias que la maestra emplea; en este tipo de enseñanza tradicional de la investigación, se le presenta al alumno como una forma ya dada, como un sistema de esquemas completo; con indicaciones, claves, criterios y otras herramientas mientras las aplica y llega a resolver un amplio rango de tareas de una clase particular. Sin embargo este tipo de enseñanza le lleva a un uso práctico del conocimiento, y no a una construcción analítica del conocimiento.

En este caso, en la práctica cotidiana de la maestra las operaciones las reduce al empleo de mapas conceptuales y el alumno tiene que aplicarlo en su proyecto de investigación, no obstante al alumno no le queda claro cómo se hace, y le surgen una serie de dudas, sin sentidos y significados, que dan cuenta del por qué está investigando, desde que teoría, y o metodología. Se está de acuerdo que los mapas (ver a Novak, 1988) favorezcan la construcción de conocimiento, pero, siempre y cuando sea dirigido en la formación en investigación con sentidos y significados compartidos. Aunque la maestra le dice a la alumna cómo hacer un mapa y lo que contiene, a la alumna no le queda claro como aplicarlo a su proyecto de investigación.

Mtra.

Actividad 5 Mapa Planteamiento del problema

Hola!
Laura:

Es hora de que vayas considerando la próxima actividad ya que es requisito, aunque no tiene ponderación.

Realizar un mapa conceptual donde quede plasmado el planteamiento tu propio problema de investigación. La idea es que identifiques de manera gráfica los componentes y/o variables que lo conforman.

El mapa conceptual debe incluir:

a. Ideas que se relacionen a través de conectores (palabras de enlace)
b. Ideas de todo lo que se incluirá en el capítulo 1: planteamiento del problema, para dar a conocer la relación y congruencia de ideas.
c. Ideas que incluyan:

- ***Antecedentes de investigación (necesidades)***
- ***Problema de investigación***
- ***Objetivos de la investigación***
- ***Justificación de la investigación***
- ***Limitaciones de la investigación***

Es importante revisar que las ideas entre estos temas se relacionen entre sí. Esto permitirá la congruencia entre los apartados de este capítulo 1.

Te anexo un ejemplo
Saludos
Liliana A3 foro p. 5

Aún, cuando el maestro este haciendo su mejor esfuerzo, el conjunto de herramientas y condiciones para orientarse así mismo en la tarea y actuar de forma correcta para resolver el problema, no se proporciona al estudiante. Muchas reglas implícitas y regularidades que un experto toma de forma automática en su descripción sobre la base para la acción permanecen ocultas al alumno. Cada alumno tiene que derivar de su propia experiencia tales condiciones para actuar de forma puntual, mientras trata (con frecuencia sin éxito) de realizar la tarea dada. Desde una práctica tradicional, se requiere de un largo número de ensayo y error para realizar la tarea.
Como se puede observar a pesar del ejemplo proporcionado por la maestra, la alumna todavía tiene dudas.

Hola Mtra Liliana

Buenos Días

La verdad estoy trabajando en la idea, pero todavía no puedo estructurar algo firme.
Tengo muchas ideas, y gracias por tu apoyo, Me puedes ayudar a decidir sobre el tema?
Tengo Varias Opciones como éstas, si se hacer el mapa mental pero no puedo estructurar el tema:

a)Como influye en la práctica docente el tener como apoyo una plataforma tecnológica… a nivel preparatoria en la universidad virtual.

b) Como influye en la práctica docente el tener como apoyo una plataforma tecnológica (…) a nivel preparatoria en el curso de multimedios en la universidad virtual

c) Como influye en la práctica docente el tener como apoyo una plataforma tecnológica (…) a nivel preparatoria en el curso de multimedios en la universidad virtual_CEM

d) Como influyen las herramientas tecnológicas de la materia de computación en la aplicación de otras materias en alumnos de primer semestre de preparatoria en la universidad virtual_CEM

Nota: Ya tengo toda la fundamentación para los temas, realmente *he estado leyendo e investigando demasiado, tan es así que ya estoy muy confundida.*

Pero no sabía cómo pedir ayuda, Gracias por darme la pauta de externar mis ideas.

El no contar con las herramientas y condiciones para la adecuada orientación en la tarea puede afectar negativamente la calidad de las acciones del estudiante. Estas acciones con frecuencia permanecen poco estables, poco generalizables, limitadas a tareas familiares sin o con poca transferencia y dependientes de las variaciones de la situación de enseñanza. Este tipo de prácticas, aún domina la mayoría de los sistemas de educación tanto presencial como virtual.

Situar al maestro como el centro del proceso enseñanza como agente especial, transmisor de información y sea él quien piensa y transmita de forma acabada los conocimientos, deja poca oportunidad para que los escolares elaboren y trabajen a fin de concretar proyectos de investigación de forma consciente. Esto es, se atribuye al docente toda la responsabilidad de la dirección del proceso educativo, sin importar si a los alumnos les ha quedado claro el proceso de investigación, en esta se ha destacado la noción de “control” como un punto central, sin posibilidad de negociar sentidos en la

interacción, donde el docente es el experto y el alumno el novato. Lo que persigue el maestro de manera consciente es crear las condiciones para hacer accesible la estructura escolar. Pero aun no existe un análisis preciso ni un diseño cuidadoso del proceso, de los instrumentos culturales de que se sirve. A pesar de ser un modelo poco efectivo, es el que predomina en la actual práctica educativa. Desde la enseñanza tradicional difícilmente se puede lograr la autonomía en los alumnos, no llevan al alumno al traspaso gradual de toma de decisiones, regulados social y afectivamente.

3.4. Función del Docente en la dirección del alumno en la formación en investigación. De la dependencia a la autonomía

Desde una perspectiva extrema, ahora la dirección es toda del alumno, la cual está ubicada en el segundo modelo de autonomía, en nuestro caso en el aula virtual. Pareciera que no se requiere al docente se obvia su participación El concepto de independencia se ha configurado como un elemento fundamental en la construcción teórica de la educación a distancia. Aunque se ha observado no solamente como una finalidad a alcanzarse, sino también como componente esencial en la naturaleza de este campo, en la práctica cotidiana del aula virtual en la formación en investigación no es una meta, se parte del supuesto que el alumno es autónomo e independiente y no se regula socialmente para que se logre.

> ***… Yo me dedico a aclarar dudas, entonces si los alumnos, no hacen su parte que es la lectura, no van a avanzar en el proceso, porque la mía es una tutoría, entonces … la parte de compromiso es de los alumnos, y así se los hago saber, desde que tienen que hacer todas sus lecturas conforme al calendario. Y yo estar para aclarar sus dudas. Pero esa parte no puedo yo sustuirla porque es la parte del trabajo independiente que les corresponde.*** *Maestra* ***Narración 1 p. 5***

En este enfoque, aunque lo que significa estudiar de manera independiente, es propiciar las condiciones precisas y favorables para lograr un estudio autodirigido en el *logro de un objetivo* en el conocimiento, no todos los alumnos lo logran, ellos demandan más dirección social, como se puede apreciar en el foro, por un lado la maestra le deja una serie de lecturas, y por el otro, la alumna aunque hace la tarea sugerida en su actividad de autoestudio, no le queda claro, incluso parece más confundida, por lo que la alumna demanda una dirección más precisa.

Esta perspectiva extrema sobre el significado de independencia es la desarrollada por Delling (Moore, 2003) que además de dar al estudiante mayor responsabilidad en el proceso de educación, reduce al mínimo el papel del profesor, de manera que el proceso de enseñanza se sustituye por *mecanismos de orientación y apoyo* al estudiante a través de una organización de ayuda con una variedad de máquinas, personas y materiales.

A pesar de que, se parte del supuesto que el alumno es independiente, con pedirle que lea, y que la maestra le mande mapas elaborados por ella y no construidos por el –la- alumno, no es suficiente, para que el o ella se apropie del proceso de investigación, de ahí que la alumna demande dirección del saber. Como puede verse en este foro virtual donde, la maestra le manda en un archivo adjunto, un ejemplo de un mapa para facilitar que la alumna sepa como hacer un planteamiento del problema, la alumna no le queda claro se queda con dudas, pues no tiene la experiencia y carece de bases de investigación, por lo que demanda una mayor dirección por parte de la maestra.

> ***Buenas Noches maestra Liliana:***
>
> ***Atendiendo a sus observaciones y espero entender mejor las ideas, le envío un nuevo archivo donde corregí Problema de Investigación, Objetivo y Justificación.***
> ***Discúlpeme me faltó limitaciones, créame estoy muy confundida, me cuesta trabajo estructurar y organizar las ideas y saber que hacer..***

Aún me surgen dudas como:

1.- En las limitaciones tengo que poner dirección de las escuelas?, el número de profesores que tendría que encuestar en ambas escuelas?

2.- Al referirse a los meses y el espació físico.. ¿En éste periodo de Septiembre-Noviembre tengo que realizar las encuestas? y el espacio físico ..¿ es la escuela?.

Agradezco toda su ayuda, créame me cuesta trabajo aún entender algunas cosas.

Alumna 2 p.16

Aquí, es el alumno quien debe generar las condiciones necesarias para un desempeño de la tarea, sin embargo, no es suficiente, pues se requiere de suficientes bases de orientación para que éste, resuelva de forma eficaz una clase dada de problemas. Por lo que, se tienen que guiar las transformaciones de las acciones relevantes del alumno a la tarea, desde su forma material a la forma mental interna.

En una investigación realizada por Karsenti, Larose y Nuñez (2002) demostraron que el mayor problema experimentado por los estudiantes en un curso de enseñanza en la investigación, es la autonomía. Los alumnos no pudieron gestionar su propio aprendizaje, no estaban acostumbrados *a aprender por sí mismos*, o que no estaban quizá listos para que el alumno impusiera su propia disciplina; y encontraron, entre otros aspectos, que los alumnos no son autónomos porque no leyeron las guías del curso, no les quedaba claro las fechas de entrega.

Pero que pasa si el alumno si se apega a lo establecido, como hacer por su cuenta las lecturas, entregar en tiempo y forma, ser muy disciplinado y no es dirigido en la formación en investigación. En este orden de ideas, sin duda, el problema de la dirección es más complejo dado que no existe en los programas de formación en red *sistemas culturales de actividades, acciones y orientaciones.*

Desde un modelo clásico de autonomía, los fines, las metas y las estrategias en la dirección de la formación en investigación, no las decide el alumno en conjunto con el docente en un proceso de negociación; el diseño instruccional estratégico, las guías ya están disponibles en la plataforma, la alumna conoce las fechas de entrega y la maestra está al pendiente para que se lleven a cabo. No obstante, como puede observarse en nuestro caso, la alumna hace evidente la necesidad de ser dirigida culturalmente, para apropiarse del proceso de investigación, aspecto que esta ausente en su formación, y el cual tampoco se está desarrollando y regulando socialmente. Se le demanda a la alumna que ella lo descubra por sí misma. Nuestro informante clave dice.

> ***… la información está en la red, en la máquina, en los libros, es más les dice que tienen que hacer esto, porque no hay oportunidad para que el maestro le este recitando los libros, los autores, las teorías, eso se lo deja mucho al alumno, solo se le da la indicación. y ya se le deja como responsabilidad al alumno si profundiza en los conocimientos o no. Informante clave N, P. 1***

En el acontecer cotidiano los alumnos de esta investigación, así como nuestro informante clave y nuestra docente que también hicieron su maestría en la universidad virtual, comentaron que para aprender, generalmente acuden con expertos a nivel presencial para que les enseñen a aprender cómo investigar, cómo concretar su trabajo de investigación en sus distintas etapas.

> ***Lo que se puede pasar es que se solicite una asesoría personalizada fuera de clase con el tutor o a la mejor con el experto en contenidos, o … lo que***

yo hacía en mi maestría o bien lo que yo hacia en mi clase de maestría buscaba a maestros que supieran para que me explicaran, pues si no entendía, y veía el video 10 veces y seguía sin entender, pues me lanzaba y me metía a unas clases presenciales de la que quisiera o iba con el maestro y le pedía una asesoría personlizada.(Informante clave N, 3.).

Un alumno independiente se da cuenta que tiene un problema y la alumna busca quien lo dirija. Este concepto de independencia denota por tanto *actividades* de aprendizaje en las que no hay interacción para construir conocimientos conjuntamente en la formación en investigación y en consecuencia se encuentran dificultades para ajustarse a las teorías convencionales de enseñanza aprendizaje que atribuyen al profesor un papel fundamental.

El estudio independiente aparece como complemento para que el estudiante esté en posibilidad de aprender y trabajar de manera autónoma y llevar lo que le ha sido enseñado, tanto en el aula como en diferentes áreas de conocimiento, por lo que es indispensable para la educación en red. *En esta modalidad intervienen distintos medios y estrategias* que permiten establecer una particular forma de relación entre quienes enseñan y quienes aprenden, por lo tanto no hay una metodología única que sea la mejor, todas pueden servir en momentos distintos para objetivos distintos y para personas diferentes.

…Ellos lo daban por hecho que tú ya lo sabes todo, cuando no es cierto, cuando tu lo sabes en teoría, y lo sabes por separado materia por materia *Alumna*

revisar

…Yo creo ahí, como alumno yo te puedo decir que *falto una guía****, que me indicara la maestra el esquema de mi trabajo, .. bueno pues por que no hablas de teorías de aprendizaje, porque no hablas de la sociedad del***

conocimiento, ósea que te dieran como los subtítulos o algo para que tu tuvieras una base de donde arrancar….

y no sabia por que no entendía por que lo único que me decían quítale aquí, corrígele aquí, quítale acá, no me gusta ponlo acá, peor nunca bueno yo entonces peloteaba, por eso yo decía por qué .., *Alumna3 Narración*

Desde el enfoque histórico cultural, el aprendizaje independiente se produce fundamentalmente a través de un *sistema de actividad* conjunto entre el docente y el estudiante. En el proceso directivo de la formación en investigación, se debe reorganizar para proporcionar no solo mayor libertad posible al aprendizaje, sino para lograr que este sea autodirigido, primero en lo social y con traspasos graduales lograr la independencia. Para Moore (2003), el concepto de independencia no supone una forma de aprendizaje en solitario, separada de la influencia del profesor.

En el modelo de autonomía del alumno, el peso otorgado al aprendizaje no se considera la función de la enseñanza en el proceso didáctico. Para Wedemeyer (1981) el éxito depende directamente de una relación continua de tutoría con el estudiante, lo cual constituye el principal valor de este planteamiento.

Desde este punto de vista, se entiende, por un lado que la separación física entre docente y estudiante no garantiza la independencia de éste último, considerando la independencia como el control que se ejerce sobre el contenido y el método de aprendizaje. Para Wedemeyer (1981) el control de la experiencia educativa se produce en interacción con tres componentes; *independencia, competencia y apoyo*, en estrecha relación con los componentes tradicionales del triángulo didáctico: *profesor, estudiante y contenido*; en concreto puede decirse, de acuerdo a Olmos (en prensa), que el término independencia se refiere a la libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje, a la capacidad de escoger conseguir *objetivos* de aprendizaje propio, sin dirección o apoyo externo o alguno.

…y empecé a perderme , *me perdí mucho* ***por que yo le mandaba los instrumentos y me decía eso no sirve y eso no sirve…sin decirme porque*** *yo tuve que tomar todas estas decisiones* ***en menos de 15 días****, para trabajar con dos grupos que* ***me quedaron nada más dos grupos sin plataforma.*** *Alumna 3 Naración.*

En este segundo modelo de autonomía, la explicación en la construcción del conocimiento la centran en el desarrollo de la cognición individual, en el cual el alumno de forma estratégica, tiene que regular su propio proceso de aprendizaje, y saber que sabe, en algunos alumnos dicho proceso metacognitivo no se ha regulado socialmente.

Las teorías cognitivas, han resaltado el papel de la *metacognición* como aspecto central en la explicación del aprendizaje, para este caso en particular, de los docentes como alumnos. El estudio metacognoscitivo puede conducirnos a identificar importantes mecanismos de cambio, con objeto de diseñar sistemas de actividades estratégicas. Aunque se reconoce la importancia tanto del conocimiento y experiencia cognosicitivos como sugieren los teóricos, de este enfoque, como Flavell (1987) y Brown (1978) que en su base, el alumno actúa, a través de sus pasadas experiencias de la actividad metacognoscitiva como las de conocimiento declarativo y procedimental, que los alumnos los traen, desde la memoria para guiar su actividad cognitiva. No obstante, cabe resaltar que dicho proceso no es un proceso autogenerado de manera espontánea por los alumnos, sino que dicha regulación ejecutiva puede explicarse por su base situada en el contexto socio cultural del alumno (Olmos, 2002).

El primero se refiere al *conocimiento sobre los procesos cognitivos*, en este caso, saber que determinado tipo de *tarea* es más fácil que otra, darse cuenta que no se ha entendido la explicación que acaba de dar el profesor, saber que una persona es mas clara en sus explicaciones que otra, aspecto que no se observa en algunos alumnos de la maestra. Segundo, a la *regulación de los procesos cognitivos, como tomar precauciones, estar más atento, planificar las acciones ante una tarea difícil*, pedir que

repitan la explicación de forma más lenta para que se pueda entender, etc. Para la alumna es complejo este proceso.

> ***cuando empiezo analizar los resultados que fue febrero – marzo, me dice, sabes qué, esto no, esto es mixto, en marzo, y yo que, ese enfoque tiene que ser mixto, entonces yo le dije, pero ¿por qué?,***
>
> ***y me dice, pues yo no sé tiene que ser mixto, y ponte a estudiar.***
>
> ***y yo dije, no puede ser otra vez con el tiempo encima y me puse a leer y lo hice mixto,*** *pero yo no comprendía por qué mixto* ***y ahora lo entiendo que no tenía por qué haber yo creo que, nunca tuve por qué haber pasado por un enfoque mixto, porque yo no tenía ningún cuestionario,***
>
> ***o sea lo único que tenía es que era observable, o sea que yo estaba observando y que era correlacional no,, Alumna Narración***

En relación al primer aspecto, se refiere al conocimiento que una persona tiene, sobre los procesos cognitivos, que pueden ser de naturaleza muy diversa, pueden ir desde el conocimiento de sí mismo, de sus compañeros, familiares, o de manera más general, de los hombres. Al respecto, Flavell (1987), distingue tres categorías de conocimientos: sobre las *personas, las tareas y las estrategias*.

En el segundo aspecto Brown (1978) identifica tres procesos esenciales cuya función es la de *regular los procesos cognitivos*: como la **planificación** (manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades , posibles resultados o enumerando las posibles estrategias como el **control** o monitoreo realizado durante la resolución de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada, así como la **evaluación** de los resultados, justo al finalizar la tarea; consiste en evaluar los resultados de la

estrategia empleada en términos de su eficacia, aspecto que como se puede observar en la alumna no se ha desarrollado (Marti, 1995). Este mismo autor afirma que: "*es importante especificar a que tipo de conocimientos o de procesos nos referimos cuando hablamos de metacognición en relación a conocimientos y procesos reguladores (saber, tener conocimientos que regulan la propia actividad, ejemplo cuando una, persona sabe que conoce la respuesta a un problema" (Marti, 1995, 12).*

De acuerdo a Flavell (1987) y Wellman, (1985) el término metacognición se refiere a cualquier conocimiento sobre el conocimiento mismo.
En muchas ocasiones, no es suficiente tener un conocimiento sobre la tarea o sobre las particularidades de su resolución, además hay que *saber cómo regular la conducta* (Campione, 1987). Marti (1995) sostiene que, es muy posible que *el conocimiento que tenga una persona sobre la cognición repercuta sobre la regulación cognitiva*.

> ***Dije obviamente para escoger el tema dije bueno pues mi rama es tecnología pues algo que tenga tecnología pero yo empecé a cuestionarme y dije haber que voy hacer y no se me prendía el foco de verdad no y ahora si como dicen no da pie con bola, no tenia nos dieron a lo mejor un mes, por que proyectos 1 era para hacer el capitulo 1 el capitulo 2 y capitulo 3, en cuatro meses estamos hablando de 17 semanas si, en 17 semanas tu tenias que completar el capitulo 1 el capitulo 2 y capitulo 3, el capitulo 1 es todo lo que es el contexto el problema de investigación, objetivo , contexto, antecedentes y limitaciones. El capitulo 2 el marco teórico y el capitulo 3 la metodología; pero aun no sabía como decidir el tema,*** *Alumna 1 Narración*

Bráten (1991) afirma que el conocimiento sobre cognición ha dominado hasta ahora en las investigaciones metacognitivas mientras que el aspecto de regulación de la cognición, lo que ha sido un tema más descuidado en el desarrollo de los alumnos. El término metacognoscitivo de acuerdo a Gombert (2001), se refiere a las regulaciones conscientes y aplicadas de forma deliberada por los sujetos. El término se aplica a la

propia cognición del sujeto, cuando este último está implicado de forma activa en la resolución de problemas.

3.5 La directividad del proceso educativo en red: Un enfoque histórico cultural sobre los problemas directivos del docente

3.5. 1 *De la Regulación Social a la Individual como estrategia didáctica de la enseñanza en investigación*

Desde el enfoque histórico cultural, se plantea la articulación tanto de la total dirección del docente, como el de independencia dotándolo de sentido, cuando se han descuidado éstos aspectos, lo socioafectivo se pierde, como se ha visto en los ejemplos de la vida cotidiana de la maestra en el aula virtual.

Poder lograr que la maestra Liliana desarrolle la autonomía en sus alumnos y de forma particular el proceso de *metacognición* en éstos, como una de sus finalidades, implica un rediseño estratégico en el aula virtual, en el cual el alumno tiene que ser regulado socialmente. En este sentido, para enriquecer el análisis de la noción meta se recupera la propuesta del enfoque histórico cultural, dado que se parte del supuesto que se requiere de un espacio cultural de investigación, propiciado en el aula virtual, que implica enseñar como hacer investigación, regulado socialmente hasta que el alumno ha interiorizado el proceso de investigación.

De los resultados de una investigación realizada por Brown (1978, en Marti, 1995) demostró que una *actuación* adecuada *requiere no tan sólo conocimientos o estrategias*, sino que requiere también una *supervisión reguladora del sujeto sobre su propia actuación*; acorde a las exigencias de la tarea. Para ello, se plantean tres tipos de procesos de la función reguladora: entre los que destacan la *planificación*, otros que surgen a medida que el sujeto va desplegando de forma efectiva sus acciones (procesos on line que controlan la adecuación de lo que el sujeto está generando, y

otros que suponen una verificación y evaluación de los producido, como en la planificación que hace la maestra.

> ***Aunque tenemos la opción de dar un Chat, siempre que el asesor lo prefiera, pero en mi caso … creo que me queda mejor la comunicación asíncrona, por que me da tiempo de reflexionar mas sobre lo que me están preguntando y hacer consultas en mis libros y documentos para ser mas acertada en las respuestas.*** Maestra:*Narración 1 p. 9*

En cambio para Vygostki: la regulación no es personal y verificacionista, centrada en el alumno, sino cultural, la necesidad de tomar en cuenta la regulación social ejercida por las otras personas, es sumamente relevante ya que la mayoría de las actividades realizadas por los actores, están doblemente mediadas por: otros expertos que interactúan con el alumno, profesores, investigadores, expertos iguales, etc.); y por artefactos culturales (como el lenguaje, imágenes ordenadores, etc.) que amplían y modifican en profundidad las actividades realizadas.

Es sin duda la teoría de Vygotski, con sus constructos de *internalización* y de *zona de desarrollo próximo* la que ha contribuido a impulsar de forma más notable el estudio de mecanismos interpsicológicos en situaciones interactivas. Se adoptará el concepto genérico de *regulación por los otros* para mostrar este nuevo aspecto de la metacognición. Lo importante, no es tanto reconocer la importancia de la regulación por los otros en el aprendizaje y en el desarrollo, sino *el hecho de explicar el paso de dicha regulación a una autorregulación*, paso realizado gracias a un proceso de internalización (Wertsch, 1988), Este proceso o se logra con prácticas repetitivas como estrategia que emplea. En el caso que nos ocupa, la maestra siempre refiere a la (s) alumna (s) a las lecturas, no le enseña los aspectos teórico metodológicos que le demandan los alumnos, en virtud de lo cual, difícilmente se propicia este traspaso que va de la regulación social a la individual. Lo anterior es difícil observarlo en la planificación estratégica de la maestra.

Alumna

Buenas Noches Maestra Liliana:
Le envío el documento correspondiente al Capitulo 1, todavía no terminado, no puedo avanzar porque tengo algunas dudas que dentro del documento los puse en color amarillo y si voy bien o me regreso?

Gracias por su ayuda
Saludos Cordiales A4 p. 23

y la maestra le responde

Hola Araceli, buenas tardes:
Vas muy bien, te faltan pequeños ajustes, Si tienes tiempo lee los capítulos al respecto para que lleges a la comprensión de lo que se te pide desarrollar.

Esta es la última retro que te doy, ya estamos a viernes casi, lo que me implicaría trabajar el fin de semana para dártelo el lunes, ya no aplica, pero vas muy bien.

Saludos
Liniana p. 24

Desde un "*sistema de actividad cultural*, *éste proceso no ha de entenderse como una transposición simple y pasiva de la regulación externa (interpsicológica) a la regulación interna (intrapsicológica) sino que ha de concebirse como una verdadera reconstrucción y transformación activa por parte del sujeto de los procesos interactivos*" regulado socialmente (Vygotski, 1979, 94).

En las *distintas operaciones* que emplea un docente para dirigir proyectos de investigación, el proceso de internalización es por tanto, gradual; se pasa de un control y guía de las actividades del alumno realizado por otra persona a una cesión de dicho control al propio alumno que acaba controlando su propia actividad, pasando por una fase intermedia en la que el alumno y la otra persona comparten el control de los procesos cognitivos de resolución de la tarea, el alumno toma ciertas iniciativas que son apoyadas, guiadas y corregidas por la otra persona (Brown y Palincsar, 1989, Wertsch, 1997).

A medida que el alumno va siendo capaz de controlar y dirigir su propia actividad, la regulación interpsicológica va transformándose a la vez de forma correspondiente. Estos cambios en la interacción alumno experto requieren un ajuste constante de las *acciones y operaciones* de las personas a la conducta y competencia del alumno (Rogoff, 1993, Bruner y Ross, 1976 en Marti, 1995). lo que no se desarrolla en algunos alumnos de nuestra maestra.

> ***Hola Mónica, buenas tardes:***
> ***Antes que nada me gustaría tranquilizarte; este proceso es difícil debido a 3 causas; primero, que estás aprendiendo un método (de investigación), segundo, que a la vez se te pide su transferencia y aplicación a tu proyecto, y tercer, requiere de mucha lectura, para que te vaya dando orientación ya que son muchos elementos que están entrelazados y debemos tomar muchas decisiones. Así que es normal que te cueste trabajo al principio. te respondo a tus preguntas Mónica:***
>
> ***Aún me surgen dudas como:***
> ***1.- En las limitaciones tengo que poner dirección de las escuelas?, el número de profesores que tendría que encuestar en ambas escuelas?***
>
> ***R.-. No, eso va en el Contexto; aquí van los meses reales en que trabajarás, por ejemplo, de ago marzo, es cuando se estima que entregarás el***

proyecto en el siguiente curso. El número de profesores no va aquí, esa es la muestra. Las limitaciones son contra lo que vas a luchar, por ejemplo, hay interés o no en tu institución para apoyarte o donde realizarás la investigación, el tiempo es corto, los alcances de los resultados son generalizables o sólo para el contexto en que se aplicó debido a su enfoque.

2.- Al referise a los meses y el espació físico.. ¿En éste periodo de Septiembre-Noviembre tengo que realizar las encuestas? y el espacio físico ..¿ es la escuela? .

R.- No, es el total del tiempo invertido con resultados. El espacio físico se refiere al estado, municipio, etc.

ESi tienes más dudas adelante, pero te encargo mucho las lecturas porque ellas serán la clave para que avances.

Saludos

Liliana

Una ayuda metacognitiva es el carácter explícito y consciente de dicha ayuda: el profesor, el experto, despliegan una serie de actividades encaminadas a dar información sobre la tarea (sus características, su grado de dificultad, su relación con otras tareas, etc.) sobre el alumno y sobre la *estrategia* adecuada para resolver el problema (informaciones metacognitivas), así como una serie de indicaciones explícitas sobre la manera de controlar y evaluar la aplicación de dicha estrategia (informaciones sobre actividades reguladoras explícitas). Se acepta lo que ha venido sugiriendo la psicología cognitiva desde hace unos cuantos años, la importancia del dominio específico para cualquier aspecto relacionado con el aprendizaje. No nos será difícil entender que no siempre es suficiente enseñar habilidades reguladoras generales (como planificar, evaluar, corregir errores, etc.) partiendo del supuesto, que el alumno podrá entonces aplicarlas en distintas situaciones. En la mayoría, es necesario dirigir el proceso de la investigación, con mediaciones reguladoras específicas a la tarea que el alumno está abordando. Sólo de forma progresiva es cuando puede ser pertinente

mostrar de forma explícita la adecuación y dominio de dichas proceso a otras situaciones (Bereiter y Scardamalia, 1989, Perkins y Salomón, 1989 en Marti, 1995).

Buenas Noches Maestra:

El día de hoy apenas vuelvo a entrar a la plataforma, *y algo que usted de me indicó desde el principio es que no podía hablar de la "Enseñanza" sin "Aprendizaje", por eso involucré a los alumnos, que no podía ir una sin la otra.*
¿Estoy algo confusa? Yo ya no entendí bien hacia donde debo enfocarme?

¿Podría ayudarme?

Saludos

Este punto nos conduce a la última cuestión relativa a la instrucción metacognitiva cuando son objeto de instrucción. "*Una de las características, es ofrecer al alumno, de forma explícita e intencional una serie de conocimientos e indicaciones sobre la situación de aprendizaje y sobre la tarea, así como una serie de indicaciones relativas a la manera de regular el proceso de resolución."* Marti (1995, 24) plantea que estos estudios se basan en la mayoría de los casos en un modelo de enseñanza y aprendizaje excesivamente simple, cercano al de una mera transposición de conocimientos y destrezas enseñante alumno y no otorgan suficiente importancia a los procesos de interiorización y exteriorización, capaces de articular la dinámica interpsicológica y la intrapsicológica. Son estudios que al carecer de un modelo suficientemente elaborado de dicha articulación, no distinguen con suficiente claridad el punto de vista del enseñante al del aprendiz, ni en algunas aulas presenciales y menos aún en las virtuales, como hemos observado en los datos proporcionados por nuestra profesora.

Desde un modelo demasiado simplista de interiorización se obvia igualmente, en muchas ocasiones, el papel jugado por la *tarea*, así como el del contexto en el que se

propone esta tarea. Cabe pensar que tanto la regulación externa como la autorregulación son procesos dinámicos, que ocurren a diferentes grados de explicitación y que se articulan de forma diferente según la tarea y el contexto en la que se presenta. Pero cuando la tarea no le queda clara al alumno, por tanto no aprende dado que requiere ser regulada.

> ***Yo no establezco relaciones muy personales con mis alumnos, llevo una relación de respeto de compañerismo mas que de una autoridad. Me dedico a darles claves para que avancen en sus trabajos. N 1: 7***

En el oficio de aprender, de acuerdo a Tedesco (2002) evoca la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto en este caso el docente y el novato, la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema. Dicho autor, nos lleva a la noción de dirección en el oficio de enseñar, en el cual una forma directiva del docente sería aquella que se ha denominado acompañante cognitivo, *que forma y conforma tanto la cognición como el sentimiento y el afecto"* en la dirección del saber. En un ambiente tradicional, el maestro solo muestra cómo se hacen las cosas.

> ***En la revisión por ejemplo tenemos un calendario, aunque es en red no es un sistema abierto escolarizado hay una sistematización y fechas de entrega límites. Yo les doy oportunidad de que me den todos los avances que quieran, y yo se los retroalimento por escrito. Yo les voy diciendo lo que tienen que agregar o lo que le tienen que quitar. Y los alumnos tienen que entregar lo que les sugiero. E, 1***

En el aprendizaje escolar, en cambio, desde un enfoque constructivista histórico cultural, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental implícito, este traspaso, iría de la regulación social a la individual, aspecto que no se observa en el aula virtual por la práctica repetitiva.

Este nuevo papel implica reconocer sus expectativas y responsabilidades que asumirán, tener la libertad y sentirse libres de expresar sus opiniones, explorar nuevas ideas y poner a prueba diferentes direcciones en sus trabajos, por lo que se requiere de un alumno autodirigido, dispuesto a responsabilizarse de su propio aprendizaje, esto es. Para que la autonomía se propicie, en esta dirección constructiva del conocimiento, se plantea que tiene que ser antes acompañado socialmente, (Olmos, 2002, Tedesco, 2002 y Díaz, 2005) aspecto que no se observa en algunas aulas virtuales.

El concepto de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje. La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma de cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada *tarea*. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito. (Tedesco, 2002).
En este caso, la alumna no retomo el acompañamiento de la maestra, sino de una de sus compañeras para aprender juntas.

> *Alumna* ***cuando empecé el primer semestre lloraba por que no podía, vengo a segundo semestre todavía necesitaba de compañía, bueno también mi compañera…***

En algunos casos los alumnos se sienten solos en el aula virtual y buscan un acompañante, aunque este no les proporcione conocimientos de un experto, sino el apoyo incondicional.

El “acompañante socio cognitivo” debe, desarrollar una serie de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, sentir y actuar, para luego poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos. En síntesis, pasar del estado novato al experto consiste en incorporar en la dirección las *operaciones* que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas complejos. En nuestro ejemplo la maestra al no dirigir y formar en investigación, algunas alumnas se buscan entre ellas, para hacer la tarea más no para aprender investigación luego entonces las operaciones y estrategias que puedan emplear, las alejan del proceso de investigación.

Desde un enfoque que enriquece la noción de estudio independiente, que no se desarrolla por si solo, señalado anteriormente, se tiene el planteado por Garrison (2000) quien encuentra el equilibrio en la *transacción* que se produce en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula virtual. Por este motivo su argumentación, tal y como él mismo reconoce, se sitúa más cerca de la noción de *interdependencia***,** sin que tengan que verse como opuestos, sino articulados, a continuación se desarrolla brevemente:

En esta perspectiva, la noción de independencia adquiere un nuevo significado y se refiere a la responsabilidad que tiene el estudiante en la construcción de su propio conocimiento en un *sistema de actividad cultural* cotidiano en trabajo conjunto.

3.5.2 La Interdependencia en la formación en investigación en el aula virtual

Uno de los aspectos que caracterizan el traslado de la autonomía a la interdependencia, lo son las “*actividades virtuales* con *sentido”* como ideas clave de la aproximación histórico cultural de la educación en red. Desde un punto de vista Vygotskiano *la actividad con sentido reorganiza las conexiones entre los sentimientos y pensamientos* a través de acciones mentales (**acción, sentimiento, afecto, intelecto**)* Un aspecto muy

importante del pensamiento vygotskiano es considerar que una actividad con sentido y *significado* es, solamente si se produce desarrollo cultural histórico. El cual es el fin último de la educación (Río & Álvarez, 1995). Por lo que, el sentido debe estar incluido en las actividades en las aulas virtuales. La Maestra en el caso que nos ocupa, su finalidad, más que centrarla en proporcionar afecto, y el sentido que tiene para los alumnos aprender, sus acciones las centra en la reflexión del hacer de los alumnos.

> Maestra… ***o al menos la intención que yo tengo hacia esa finalidad, es que yo los cuestiono en los escritos, entonces no solamente mi dirección es en el sentido de esto esta mal, sino que yo los cuestiono mucho, haber si en esta parte dijiste que era "X" por que ahora dices que es "Y", entonces… y así les… a través de la reflexión, voy haciendo que ellos hagan una como integración Narración 1 p. 2.***

Sin embargo hay culturas e individuos que toman un gran valor sobre esas interdependencias sociales y funcionales, y no debería ser enjuiciada como inferior. Si el funcionamiento independiente de los individuos es más limitado, hay una gran fortaleza en su inter cambio colaborativo, esto es *dirigido* en actividades socio culturales. En las actividades ellos valoran, su ejecución la que debe ser tan efectiva. Al respecto Unamuno (1970) un filósofo español sugirió, que esas dos clases de funcionamiento no deben ser consideradas como opuestos, sino como dimensiones que generan a cada una.

> ***Porque hay técnicas didácticas para que enseñes el aprendizaje colaborativo, hay técnicas didácticas para el estudio de casos, hay técnicas didácticas basados en problemas, pero que tu digas hay una técnica para enseñar inv y mucho menos vinculada a la emoción no;, esa formación no la tenemos, al menos aquí en nuestras aulas virtuales no.*** *Maestra*

Cuando una actividad tiene sentido para los alumnos, da pauta para aprender sobre un tema, lo que a los alumnos docentes en ambientes virtuales, les *interesa y apasiona*, conlleva a la transformación en la construcción del saber en el aprendizaje escolar, sin la necesidad de solicitar ayudas en escenarios presenciales. Por lo que, cuando la *pasión* está presente, se facilita el aprendizaje en el proceso de investigación. No obstante, cuando se enseña solo lo que le interesa al docente y para los alumnos no tiene sentido, se hace difícil el concretar un proyecto de investigación. Al respecto nuestra informante clave comenta:

> *… **Aunque en un inicio los alumnos deciden hacer un tema para su proyecto, en función de su experiencia laboral e interés … Yo pienso que lo llevan dirigiendo a los temas que los maestros dominan; … pero que hace el alumno, tengo un semestre para sacar un problema de inv. que hago insisto en lo que yo quiero o me ajusto a lo que me sugiere el asesor, entonces como que el asesor lo deja divagar un tiempo y lueg le dice por que no haces esto, y el alumno finalmente le dice esta bien. y lo dejan por el tiempo de entrega. Entonces hace lo que el asesor quiere que haga dejando de lado su interés.** informante clave **.***
>
> ***que sea su propia motivación la que los lleve a desempeñar sus actividades en el menor tiempo posible y bien, cuando descubro que no tengo esas respuestas, me desespero un poco, en eso si soy un poco impaciente, …, y te digo me gustan asi las cosas asi como rápido y bien.** Maestra*
>
> ***Si tienen algún problema personal o familiar, si les pregunto que como siguen, como van, como es la situación por la que están pasando, procuro darles animo, procuro… pero te digo no soy este esa parte de mi no le doy tanta fuerza, pero les hago saber que no deben dejar de hacer sus entregas en tiempo y forma.** Narración maestra.*

Cada artefacto mediacional tiene ciertos atributos comunes con respecto al rol dentro de la actividad con sentido, es visible y tangible, se emplea para dar retroalimentación inmediata. La actividad educacional con sentido es formada y mediada socialmente, el enfoque Histórico Cultural, aporta en cómo operar con los objetos directamente Vygotski indica que, las características interdependientes de actividad es que crea estructuras distribuidas ligadas al significado y sentido. Entre el significado: una persona es el mediador para sus actividades y viceversa, docente al alumno, alumno – alumno).

La propia actividad con sentido es mediada instrumentalmente, la característica es que hace a la actividad explícita, consciente y visible (por ejemplo, el amor se hace visible cuando se escribe una carta de amor, y su escritura llega a tener sentido). Y de este modo, es que se hace posible para el novato apropiarse de la actividad a través de la participación asistida (del Río y Álvarez, 1994). Acciones que no se ven reflejadas en la formación de algunos alumnos en las aulas virtuales.

> ***Si tienes un alumno que tiene 20 años de experiencia en preescolar como le puedes orientar que a que haga otro tipo de investigación. el docente tiene años experiencia en su ámbito y no se puede dejar de lado. debe de apoyar en eso es mucho mas facil que el alumno en su practica trabaje en una inv que al menos ya tiene la toda la experiencia empírica, solo le falta formalizarla con una metodología que vaya siguiendo todo el proceso. pero si yo pienso que los que dan metodología de la inv deben tener experiencia en el área y experiencia en la parte de definición de establecimiento de la problemática definición de problema de hipótesis de la investigación Informante clave p. 5***

Desde un sistema de actividad directivo, los alumnos adquieren un método general para construir las bases concretas de *orientación* para resolver cualquier problema específico en un dominio de contenido dado. Como método general incluye un análisis teórico de objetos, fenómenos, o eventos en varios dominios. La principal característica

del análisis es que este revela la génesis y la estructura general de objetos o fenómenos. En tal análisis, los estudiantes aprenden a distinguir las características esenciales de diferentes objetos y fenómenos, formar conceptos teóricos en esta base y usarlos como una herramienta cognitiva para la solución de problemas futuros.

La actividad del alumno se desarrolla especialmente cuando existe un adecuado diseño de mediaciones sociales e instrumentales alrededor de la misma actividad y, por tanto, al compartir el mismo sentido se potencian de una a otra de manera que resulta imposible el avance sin contar con ambas (del Río, 1996), en nuestro caso los sentidos no son compartidos conjuntamente. Para la alumna el sentido de aprender a investigar en una maestría es demostrar a sus compañeros de matemáticas e ingeniería que la plataforma si sirve para aprender. Y demostrar que para enseñar se requiere de mucho dominio teórico metodológico y pedagógico.

> ***Empiezan de atrás para adelante, que requisitos tengo cubrir y entonces y yo lo cubro, se empieza desde cero no existen ya los requisitos tu define observa la realidad si a parte de la observación inicial desde centrarte en el contexto como que falta eso, el alumno espera a que tu le digas casi casi ya solo falta ponerle los puntos de interrogación, porque no buscas por aca, por aquí, y ya le solucionas el problema*** *Maestra informante clave*

En virtud de lo anterior se puede decir que el rol del maestro deberá asumir un papel de menos control hacia el grupo y sentirse dispuesto a estimular la autodirección cognitiva y afectiva del aprendizaje de los alumnos, en el aula virtual. Se trata de cambiar los papeles de cada uno de los actores, a mayor autonomía del estudiante, menor dirección del docente, ambos requieren disfrutar de esta nueva disposición recíproca de roles para crear un entorno más participativo, con regulaciones socio afectivas que favorezcan la construcción en la vida cotidiana del saber. En el caso que nos ocupa, amerita situar y delimitar los roles alumno, en nuestra perspectiva se parte del supuesto que todos aprenden y todos enseñan de forma conjunta y recíproca. Lo anterior no se

ve reflejado en las actividades de la maestra, las orientaciones de la maestra no son negociadas con los alumnos. A respecto nuestra informante comenta:

> ***se da por hecho, que con solo darles los lineamientos, y que lean los libros, ellos van a saber investigar bien*** *Maestra informante clave*

Olmos (2002) indica que, en muchas ocasiones, no es suficiente tener un conocimiento sobre la tarea o sobre las particularidades de su resolución, además hay que saber cómo regular la conducta, ***i****ndependiente y autónoma,* para alcanzar el objetivo deseado, sin duda aspecto que debe antes ser dirigido y regulado socialmente, a fin de lograr la autorregulación.

Una limitación de la metacognición planteada por Zimerman (1995), desde la *teoría social*, aplicada a la formación del docente en el aula virtual es, que la desmotivación, apatía o desinterés, es lo que conduce a la disfunción en la autorregulación principalmente. Debido según él, a que las técnicas autorregulatorias más efectivas requieren anticipación, concentración, esfuerzo y cuidadosa autorreflexión, éstas son empleadas sólo cuando la habilidad es altamente valorada y se siente pasión para llevarla a cabo.

Esta búsqueda de los mecanismos que subyacen a la motivación y autorregulación es, por supuesto, compatible con la idea de que el contenido del pensamiento, como las creencias cognitivas, puede ser significativamente funcional. La suposición básica de Kuhl (2000) es que la causa principal de los problemas de la autorregulación puede considerarse un déficit funcional mejor que un tipo particular de contenido cognitivo. Esto fue el punto de partida para el desarrollo de su teoría del *control de la acción*. De acuerdo a esta teoría, una persona puede creer en su autoeficacia o puede estar altamente motivado y aún así no ser capaz de llevar a cabo sus intenciones, debido a que el proceso autorregulatorio es insuficiente.

> ***…Aunque inicialmente para mi eran un retos demostrar que el uso de la plataforma es buena, tantos cambios que la maestra me hice hacer desde el escenario, cambio de método, no solo evaluar al alumno sino también al***

docente, pero sin decirme por qué … y peor aun sí tener qué cumplir no, entonces para mí fue muy difícil, sentí que ahí fue un poco falta de apoyo, quiero yo pensar…, pero era razonable y la falta de apoyo por que sí o sea no me podían dar tiempo pero también considero si me hubiese guiado no tendría este problema y no sintiera tanta desesperación… *Alumna*

De acuerdo a esta teoría, éstas están basadas en varios mecanismos o estrategias que mantienen activas las intenciones difíciles y las resguardan de tendencias de acción competitivas. Ejemplos de estas *estrategias* son el control de la motivación, del afecto.

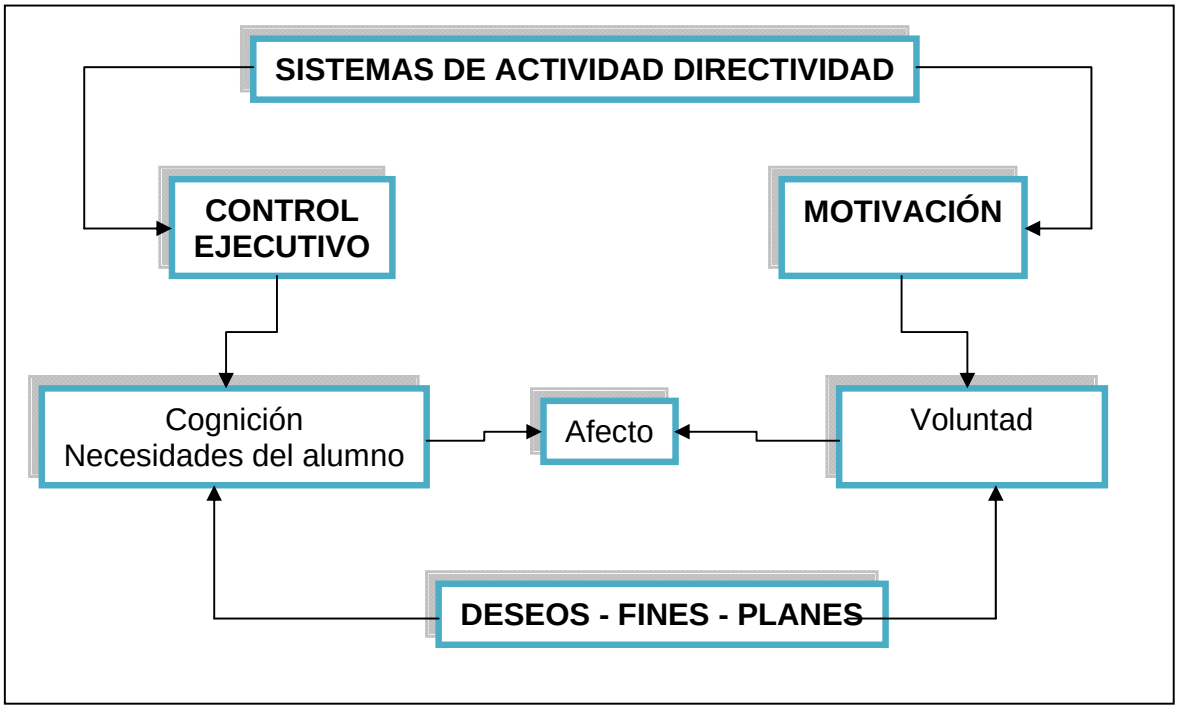
En años recientes esta teoría pudo ampliarse al incorporar una descripción funcional del sefl – sí mismo - (Kuhl, 2000a) *Originalmente las estrategias directivas o regulatorias* se concibieron como procesos controlados de manera consciente, vinculando la cognición y el afecto con las intenciones en la formación de docentes. Ahora se acepta que esta forma consciente es una de las dos formas de control. Para incluir al self en términos funcionales se requiere un marco conceptual más amplio, como la propuesta vygotskiana de directividad. por lo que a continuación se dará cuenta del traspaso que va de la heterodirectividad a la autodirectividad vinculado sin duda en un sistema de actividad cultural.

En el siguiente apartado se analizarán los problemas directivos de los docentes, en particular para el caso que nos ocupa, situados desde un enfoque histórico cultural que permite explicar el proceso de apropiación interiorización en la formación en investigación en el aula virtual, el cual sin duda, da cuenta del cruce con el desarrollo de las funciones *sociocognitivas*, por tanto *aprender a sentir*, donde los mecanismos semióticos serán fundamentales, en la dirección del pensamiento, el sentido y la actuación en la formación en investigación.

3.5.3 De la Heterodirectividad a la Autodirectividad dentro de los sistemas de actividad cultural de investigación y de conciencia en el aula virtual

De este sistema de actividad de los procesos afectivos y cognoscitivos surgen los *procesos volitivos* cuya misión es aportar la dirección al comportamiento, y que tienen gran importancia en la motivación (González, 1995). Pero cómo lograr un proceso volitivo en la alumna cuando se ha descuidado en la formación en la investigación el apoyo afectivo, como se puede observar es un aspecto complicado para algunos alumnos.

Fig 1 Motivación del alumno para las actividades académicas (Olmos, 2002, 58).



Para ello, se requiere de un sistema de actividad directivo y ejecutivo interdependiente, en el que confluyan los deseos, fines, y planes negociados y mediados socioafectivamente, de tal manera que dirija al alumno al control volitivo y autorregulatorio de forma consciente el proceso de investigación. Un aspecto fundamental desde el enfoque vigotskiano directivo, es lograr el dominio consciente

autodirigido, éste se logra con traspasos graduales de regulación heterodigida en su dimensión social, con sentidos, sentimientos y afectos en su sistema de actividad cultural.

3.5.3.1 El sentimiento o implicación de los estudiantes en las actividades académicas del aula virtual

Como señala Vygotski (1993, 2004) existe una profunda confusión, en la cual el *significado y el sentido, los sentimientos profundos* y la implicación, en este caso de los alumnos, son identificados como emociones superficiales. No se ha puesto atención en las diferencias cruciales entre la forma de sentir y procesar que difiere entre los animales y el ser humano (del Río y Álvarez, 1995) Como resultado se apela a la reacción primitiva en los alumnos ignorando las estrategias humanas específicas de usar recursos culturales para desarrollar formas superiores de pensamiento y sentimiento (Olmos, 2002).

> ***…. pero tampoco yo recibí esa parte, no se si por que ellos eran mis maestros… al mismo tiempo trabajaba para ellos y entonces teníamos una relación fuera de la aula virtual, "pero no, yo no recibí así a través de ese medio" y quizá fue un modelo inconsciente el que yo tome de lo que yo recibí siempre fue una retro alimentación muy objetivas sobre el desempeño mas que como persona era una retro alimentación de desempeño.*** *Maestra* ***E 1 p. 2***

El alumno durante su vida va participando en diferentes grupos, comparte las funciones psíquicas de varias mentes y voces sociales y, de forma eventual va incorporándolas a sí mismo. En aquellos alumnos donde se ha dado este proceso de incorporación de las funciones compartidas por sus grupos de conciencia se han fortalecido y ha sugerido en ellos una sólida vida interior, pero que pasa cuando no se da.

mis compañeros me dijeron metete de oyente para que tu vayas viendo como la da, entonces yo ya tenía un semestre que salía de mi clase y corría a oyente y tomaba mis apuntes como cualquier alumno y hacia mi tarea y todo.

A medida que el alumno va siendo capaz de controlar y dirigir su propia actividad la regulación interpsicológica va transformándose a la vez de forma correspondiente. Al igual que ocurre con las actividades de autorregulación, las actividades de regulación ejercidas por la otra persona no son siempre conscientes ni tampoco son siempre objeto de planificación previa. Tanto el grado de conciencia, como la planificación dependen del tipo de situaciones, Las actividades de regulación realizadas han de ser progresivamente asimiladas por el estudiante, Este ha de manifestar actividades de regulación de forma cada vez más visible y comunicable (de cuestionamiento, de búsqueda de información, de anticipación, etc.) (Olmos, 2002).

El maestro, a través de la enseñanza proporciona apoyo a través de ciertos artefactos externos e introducidos en la situación, para capacitar a los alumnos a realizar ciertas tareas académicas que no podrían manejar sin dicha ayuda.

Para integrar lo anterior, se señala que en psicología sociocultural existen principios metodológicos: el principio de personalidad y el principio de unidad de la conciencia y la actividad. Hoy podemos hablar de la unión de ambos principios. Ello implica que la relación entre conciencia y actividad está mediada y regulada por la personalidad (Olmos, 2001).

Relaciones Actividad / Conciencia, señalados por la teoría sociocultural y el papel directivo de la personalidad (Olmos, 2002), aspecto que no se regula socialmente por la maestra, el que emplee mapas conceptuales, no garantiza que el alumno domine el proceso de investigación, además la mediación social no es considerada por la maestra, y mucho menos en los sistemas de conciencia (ver fig. 2) como hemos observado en los ejemplos.

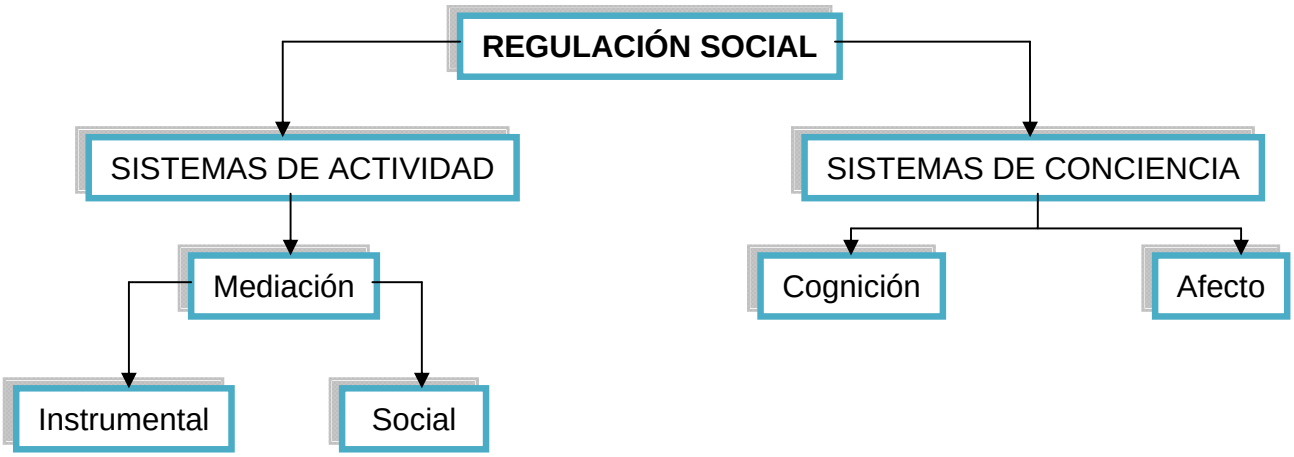


Fig. 2 retomado de Olmos (2002).

"Cada vez de forma más frecuente, los psicólogos socioculturales señalan entre las funciones principales de la personalidad la estructuración de la dimensión futura del comportamiento, la estructuración de objetivos, el sistema de aspiraciones, intenciones ideales. La personalidad desde esta propuesta muestra un elevado desarrollo de mediatización consciente del sujeto en la esfera motivacional de la personalidad, que deja atrás las posiciones estáticas orientadas a una definición cerrada y estandarizada de la personalidad, centrada solo en un tipo de contenido o en pensar de manera absoluta en una de sus formas de expresión" (Olmos, 2002, 56).

Cómo dirigir la personalidad desde el aula virtual cuando se tiene a una alumna tan perseverante, pero tan aprehensiva y que demanda ser guiada socio afectivamente en la construcción del conocimiento a través de la investigación, nuestra alumna comentó:

> ***Desde que yo empecé el examen me sentí muy insegura con mucho miedo soy una persona exageradamente aprensiva te lo comento por que bueno yo…. lo mío es nervioso Cuando tome la materia y empiezan a verte varios asesores y te empiezan a clasificar por temas yo dije bueno que tema voy a tomar, pues no sabia, y entonces le pedia a la maestra que me ayudara a elegir el tema..*** *Alumna*

La personalidad constituye una configuración sistemática de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien en los distintos momentos de su comportamiento tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales (Olmos, 2010).

Las funciones psicológicas se articulan alrededor de dos grandes tareas: las de orientación – directivas -, de afecto y sentimiento, que sitúan al sujeto en el mundo y le permite dirigir su comportamiento orientándolo a los fines y respondiendo a intenciones, planes; y la ejecutiva, que moviliza, en coordinación con la función orientadora los recursos de procesamiento y actuación. Aunque el conjunto de funciones de orientación y ejecución conforman el núcleo funcional directivo, necesitan de las funciones cognitivas como medios para orientarse y actuar, es decir, las funciones de orientación y ejecución involucran subordinadamente a todas las capacidades cognoscitivas. Pero lo hacen de manera intencional e integrada, por tanto interdependiente (Del Río y Álvarez, 2004).

Tipos de regulación mediadas a través de la personalidad (Olmos, 2001).

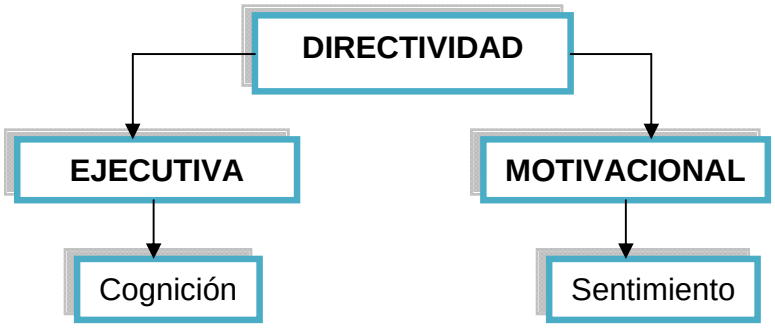


Fig 3

Según la teoría sociocultural, en este proceso directivo de los alumnos, se fusionan ambos procesos cognitivo y afectivo, cuando los procesos cognoscitivos reflejan aquellos objetos que afectan directamente las necesidades del alumno (adquieren dichos objetos un intenso valor afectivo positivo o negativo y se convierten en motivación de la actividad. En la práctica cotidiana de la maestra, su trabajo tiende a ser *ejecutivo*, y se complica aún más, porque a la maestra le interesa la entrega de la tarea oportuna, deja de lado el sentimiento, en este caso.

> *….**Cuando me estaba diciendo que todavía yo siguiera cambiando el método a porque yo le decía maestra es que no deme tiempo, y ella me decía no yo te doy el tiempo que tu me pidas pero tenemos fechas y no podemos este descartar esas fechas** Alumna*
>
> ***…Para colmo, para el colmo, mis hijas tuvieron dos accidentes, la mayor y la menor, la mayor, la menor tuvo una conmoción se pegó debajo de una mesa, y fuimos a dar al hospital tuvo una conmoción muy fuerte, y la grande también tuvo un accidente o sea en diferentes, …Desafortunadamente para la entrega de enero – febrero, enero- febrero, fue una de mis hijas y en la siguiente entrega, o sea al mes fue la otra, entonces yo le platiqué a la Maestra….***
>
> ***… Y me dice la maestra pues** yo sé que tienes muchos problemas **y lo que tú quieras** pero hay que entregar**, yo dije la primera pues sí me creyó, pero la segunda igual y ya no me creyó, yo tengo esa duda que si me halla creído o no, dije no me conoce y pues a lo mejor el no conocerme se puede prestar, a que te engañe pero yo le decía, maestra yo le puedo mostrar, yo le puedo mandar, faxear los comprobantes médicos, pero no lo hice por temor.***

En las aulas virtuales universitarias la experiencia se divide en unidad verbal de espacio y tiempo y basadas en la acumulación sin estructura de materias, dominio y materias, cada una de las cuales está aislada una de otra (Olmos, 2001).

Para del Río y Álvarez, (2003) la actividad significativa es directiva, ya que señalan que poner atención, recordar, pensar, razonar, planificar, evaluar son todas funciones mentales interdependientes de la acción y el sentimiento.

3.6 La directividad cultural: el desarrollo y construcción histórica del pensamiento, el sentido y la actuación en la formación en investigación en el aula virtual

Es excepcional el hecho de que, ni el día a día, ni en la perspectiva de lo que uno decide hacer con sus vidas, o incluso con el porvenir de la humanidad o el planeta que podrían considerar como propio, es siempre posible o fácil para todos los sujetos saber, decidir, y hacer problemas con decisión, sin duda es con control voluntario.

Un grupo de construcciones psicológicas o funciones superiores son responsables de estas capacidades directivas. Generalmente las *orientaciones* de la maestra en su acción cotidiana del aula virtual para todos los alumnos la centra en el uso de mapas**,** y les solicita a los alumnos que reflexionen sin desarrollar todas las funciones directivas y cognitivas como las que podemos observar en la figura 4 (Olmos, 2009).

> ***….de acuerdo a la experiencia mía, de estos tres años, que es donde se atoran un poquito, o donde se les dificulta o de donde se pueden confundir, y yo les voy dando claves. Muchas de mi estrategia los llevo por el lado de la reflexión, les hago muchas preguntas, los cuestiono porque muchas veces ya vienen con una con un diseño predeterminado sin ninguna justificación. Y yo me dedico a cuestionarlo en el sentido de porque tomar***

tal o cual decisión de acuerdo a las características de sus contextos. Y de la naturaleza de lo que quieren llevar a cabo *Maestra*

les hago los cuestionamientos metodológicos , y se los voy devolviendo los documentos. Y ellos me van haciendo correcciones en base a mis observaciones, a veces me piden o en el foro discutimos alguna decisión en especial, que ello se tienen una idea me la planteen y yo les doy mi punto de vista. Hasta que llegamos a un acuerdo *Maestra*

En relación a la estrategia que emplea la maestra como por ejemplo mapas mentales a fin de facilitar la tarea a los alumnos, resulta que ella supone que a los alumnos les queda claro y no es así.

Alumna…yo decía es que tienes que hacer un mapa conceptual y aun que te ponen en la plataforma te ponen el programa para la liga fulanita de tal para que hagas el mapa conceptual y si quieres leer como se hace un mapa conceptual te mando cinco ligas más, entonces a parte de lo que tienes que leer de instrucciones tienes que leer como hacerlo, abrir el programa y saber como hacerlo pero no es lo mismo yo insisto, no es lo mismo por internet o te den una liga y leas como manejar una estructura a que te la explique un profesor presencial si por ejemplo el mapa conceptual le hubiera preguntado a mis compañeros como se hace un mapa conceptual, oye pero ya tienes la teoría y si yo andaba con mis hojitas para todos lados, si aquí esta la teoría pero no se como hacerlo o sigo el ejemplo pero no, por que además hacer mapa mental no es nada mas de hacer los circulitos las bolitas y los conectivos, todo eso

En este caso a la alumna se le demanda el cumplimiento de la tarea, sin desarrollarle las funciones directivas y cognitivas, a la maestra no le queda claro cuales eran las dudas de la alumna. Desde la perspectiva funcional de Luria (1987) y Vygotski (2004) se plantea que las funciones superiores del hombre como los sentimientos, el intelecto, la memoria lógica, etc. Son construcciones que tienen lugar gracias al concurso de la cultura en un sistema mediado externo cultural (por los otros , y por medios u operadores instrumentales) que luego se interioriza, no se dan de forma natural, sin histórico culturales. Lo que Vygotski denominó "Psicotecnia del Sentimiento y del Intelecto" (ver fig 4).

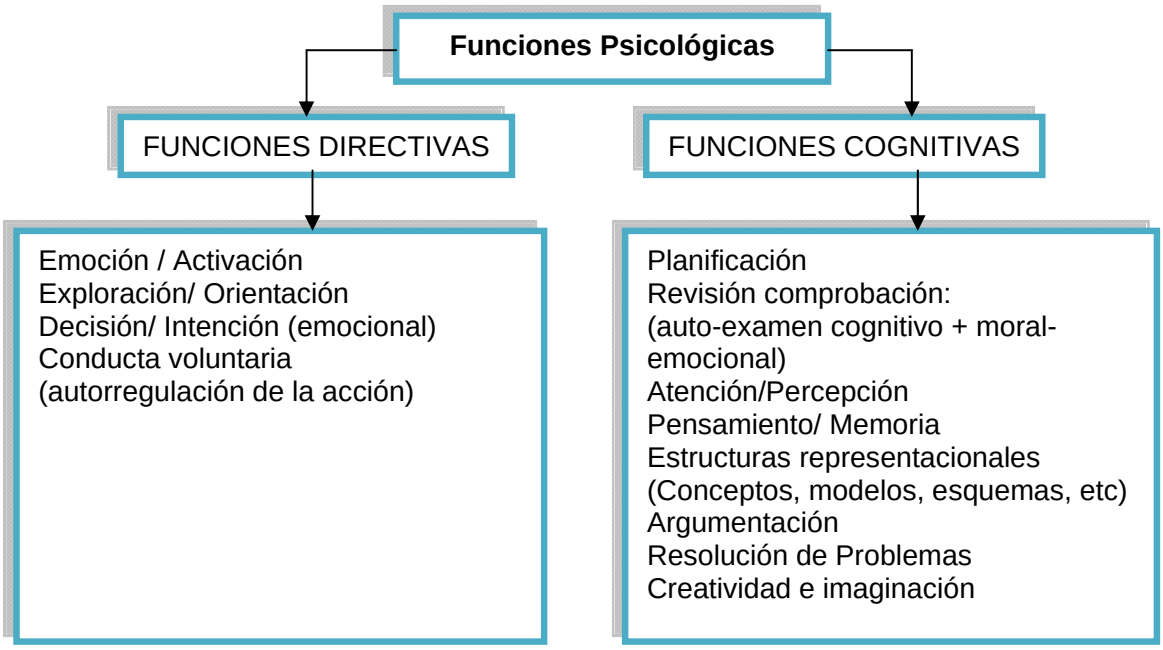


Fig 4 Psicotecnia de Sentimiento y del Intelecto

Pero, *este conjunto de operaciones o funciones psicológicas son producto de mecanismos culturales históricamente desarrollados* y no tenemos ninguna garantía, ni genética ni histórica, de que se vayan a mantener y a garantizar con ello un desarrollo adecuado de cada alumno y cada nueva generación. Cada cultura ha manufacturado cajas de herramientas directivas más o menos propias o específicas (del Río y Álvarez, 1998), en el mejor de los casos, no así en el caso que nos ocupa, en las estrategias de la maestra no se vislumbra los las funciones directivas emocionales por ende es complicado observar en su actuar, que sus alumnos desarrollen acciones voluntarias, y cuando los alumnos tienen voluntad propia lo hacen por ensayo y error, porque no tienen los conocimientos en investigación y requieren ser formados en este proceso de dirección cultural.

La directividad se construye desde la emoción y la acción voluntaria, aspectos olvidados por lo que se retoma en el presente trabajo. En la emoción y el sentido no solo las ideas, también las emociones son artefactos culturales (Geertz, 1998, Del Río y Álvarez, 2002 y Vygotski, 2004).

> ***es más un día antes le hable por teléfono a Liliana y le dije.. al mismo tiempo pensé, bueno no creo que se enoje si yo le hablo por teléfono ahorita le hable porque no estaba segura de que era una estrategia didáctica*** *Alumna*
>
> ***y le dije por teléfono, le dije un estrategia didáctica es esto, esto y esto, me dice ah muy bien yo pensé que no te había quedado claro, y si me asusto***
>
> ***y dije si eso piensa mi asesora como me va a ir en el examen eso fuel el lunes mi examen fue el martes, yo dije no que va a pasar, entonces me puse muy nerviosa ahora me van a reprobar.*** *Alumna*

Vygotski (2004) y sus discípulos, van a desarrollar la conexión entre la emoción y la acción y el desarrollo sociocultural de la emoción y la directividad (Zaporozhets y Lisina, 1974 en del Río y Álvarez, 1999). Las llamadas *emociones superiores* o no animales, los sentimientos humanos son construcciones esencialmente sociales y culturales, Sin duda, consideramos que se debe propiciar una cultura de investigación estratégica en el aula virtual dirigida en un sistema de emociones superiores, cuando no sucede se genera en algunos alumnos inseguridad para realizar sus proyectos de investigación (Vygotski, 2004).

Lo emocional no constituye sin embargo un mundo dual respecto a lo cognitivo, sino que ambos están íntima y funcionalmente articulados sobre todo cuando los alumnos demandan en su dirección en la formación en investigación en las aulas virtuales apoyo emocional. En la psicología actual se ha hecho énfasis en lo cognitivo y el paradigma informacional ha llevado a un cierto olvido de las funciones directivas enviándolas a la periferia de la ciencia o, a incorporarlas a las cognitivas como funciones subsidiarias de éstas en cuanto tendrían la misma naturaleza informacional especialmente las de planificación y comprobación. Este olvido intencionado viene acompañando a la psicología desde mucho tiempo no obstante es hora de repararlo con un programa de reconstrucción humana más ambicioso, porque sus implicaciones en la vida social, son muy importantes, lo que nos sitúa al recordar la frase del filósofo español Miguel Unamuno (1970) **pensar alto sentir hondo** que es la meta de esta construcción cultural humana (del Río y Álvarez, 1999). Este aspecto podría ser complicado, sobre todo cuando existen problemas de comunicación, en el acontecer cotidiano, de la formación en investigación:

> ***No, no, no estaba que me moría, que me moría, y no por que no supiera los conocimientos,***
>
> ***si no como me dijo es que no me queda claro que a ti te queda claro, sí me queda claro te lo estoy explicando***

y yo dije híjole en donde esta la comunicación por que muchas cosas se quedaron al vacío, ósea ella no me entiende y yo no le entiendo y luego vía correo, pues era si me entiendes, si te entiendo, y si me entiendes, si te entiendo,

entonces dije chin esto quiere decir que hay algunas cosas que no están muy claras, ni para ella ni para mi, ósea para las dos *Alumna*

Diferentes autores han subrayado el papel de la interacción y el diálogo en la configuración de este proceso. Holmberg (2001) concibe la naturaleza de la educación a distancia como un proceso de comunicación bidireccional de carácter dialógico. Este autor considera que el proceso de enseñanza aprendizaje, se produce fundamentalmente a través actores de la comunicación entre los estudiantes y profesores y entre los componentes del grupo de estudiantes. El proceso didáctico tendría que mantener su carácter dialogado por tanto. Este enfoque hace referencia a otras aportaciones que en el análisis de redes de trabajo informatizadas, consideran que el aprendizaje se produce como consecuencia de una conversación entre diferente representaciones del conocimiento, haciendo referencia a las estructuras cognitivas del profesor, como experto, del estudiante y también a la interacción con la representación formal del conocimiento que proporcionan los materiales didácticos diseñados específicamente para facilitar el proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista se aconseja la tendencia a buscar una metodología que se sustente y que permita dirigir la actividad en la enseñanza de la investigación. Hay que subrayar el valor atribuido a la "conversación didáctica guiada" para el desarrollo de la motivación del estudiante. Lo anterior sin duda, *muestra la preocupación por la influencia de la implicación emocional* en los procesos de enseñanza aprendizaje (Olmos, 2010).aspecto que no considera la maestra como importante en la construcción de proyectos de investigación y que se ve reflejado en la vida cotidiana del aula virtual.

yo procuro que sea, como te diré, solamente en los términos de la cortesía, de la amabilidad, este, por ejemplo cuando me parece que es así como mas delicado, necesario es cuando se les presentan situaciones personales. Si me ha tocado que tienen familiares que entran al hospital, que sus hijos tienen accidentes que los operan entonces *ahí es donde hace un poco crisis con sus tiempos de estudiantes****, y donde piden mi apoyo para prorrogas y cosas de ese tipo. Yo ya en ese aspecto procuro demostrar un interés, sin llegar a ser total mente envolvente, solo … saber , como esta su situación, ... que ellos también sepan que me importan como persona, aparte de su rol de estudiantes, Finalmente sus situaciones son personales les van a afectar o van a afectar, en algún momento, si les pregunto que como siguen, como van, como es la situación por la que están pasando, procuro darles animo, procuro… pero te digo no soy …*** *esa parte de mi no le doy tanta fuerza****.*** *Mtra Maestra* ***E 1 p. 5***

Maestra

Hola Laura:

Te agradezco mucho que me comentes todas estas circunstancias por las cuales desafortunadamente pasaste. ***me da gusto que tu hija se esté recuperando ente todo.***

Espero que la racha tome otros rumbos para que te estabilices y puedas concluir con este curso, dentro del cual hay mucha felxibilidad, como puedes ver, **pero** las entregas finales son muy importantes.

Te pido que en adelante tomes las previsiones necesarias para que te protejas en caso de un infortunio informático.

Ya pasamos las dos terceras partes del curso, así que aún tienes tiempo de terminar a tiempo y con tu mejor desempeño.

Gracias por comentarme todo esto, te lo agradezco mucho y te reitero mis mejores deseos para la recuperación de tu otra hija. Por cierto, cómo va la primera que también estuvo hospitalizada?

Saludos
Liliana Foro virtual A 3 p. 45

Las **actividades virtuales situadas y compartidas** permiten a los alumnos participar de ellas y con ello ir apropiándose del saber e interiorizarlo gradualmente. Los bancos sociales, fondos de saber, grupos y escenarios de conciencia, aprendizaje situado, participación guiada, modelos educativo culturales, permiten dirigir y autodirigir la construcción del hecho humano en una sociedad red.

pero ya no quise decirle a la maestra fíjate a mi papá le dio un infarto *Alumna* ***.***

Yo estuve tres semanas sin hacer nada, y además con ganas de no hacer nada, estas de acuerdo, ya con tanto de que cámbiale, quítale y hazle, no se que yo ya estaba hasta el gorro, ya de hecho mi esposo me decía ya que te reprueben, ya yo no podía, ni anímicamente no estaba bien, ósea ni emocionalmente.

… y se lo puse a la maestra, perdóneme no he podido hacer los cambios mi mamá esta internada me la van a volver a operar y me asaltaron, me dijo lastima y no se que tanto pero síguele… ¡no!, y yo…. *Alumna* ***.***

Como se puede observar existen problemas de comunicación y diálogo. Muchos de los elementos del sistema cultural directivo pueden ser inconscientes y actuar sobre nosotros, pero siendo como transparentes y sin que nos demos cuenta. *Los mecanismos semióticos, pueden llegar a ser conscientes al estar a la vez mediado social e instrumentalmente.*

3.6.1 Mediación Semiótica en el aula virtual: Mecanismos semióticos para dirigir la actividad de los actores del proceso educativo

Este concepto de semiótica nos vincula con el principio de significación de signos y símbolos, esencial para explicar la naturaleza de las formas superiores de comportamiento del hombre. Vygotsky distingue dos clases de instrumentos mediadores, en función del tipo de actividad que posibilitan la construcción del conocimiento: *las herramientas* y *los signos*. Una herramienta modifica al entorno materialmente, mientras que el signo es un constituyente de la *cultura* y actúa como mediador en nuestras acciones. Existen muchos sistemas de símbolos que nos permiten actuar sobre la realidad, entre ellos se tiene: el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética, los sistemas de lecto-escritura, etc.

Los signos son nexos nuevos que se crean y construyen en el curso de la *interacción*. El hombre, es capaz de "registrar" y de "reflejar" la realidad mediante los *significados colectivos (mecanismos semióticos)*, generalizados, analíticos, convencionales y abstractos del lenguaje como, un mediador instrumental importante. Los instrumentos están orientados hacia los objetos físicos, mientras que los signos permiten organizar el pensamiento, son herramientas orientadas hacia el interior y el exterior de un sujeto, produciendo cambios en los otros. A diferencia de la herramienta, el *signo o símbolo* no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno virtual cultural. En virtud de lo anterior se puede decir que, la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Contrastando con muchos análisis contemporáneos del lenguaje, con su estructura puesta en los sistemas de signos, con independencia de cualquier acción mediadora que pudieran cumplir, Vygotsky, encaró el lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana (de allí su asociación con el término "*acción mediada"*. En el caso que nos ocupa no se observa dicha mediación, al respecto la alumna comenta.

> ***era muy evidente la forma en que me contestaba el correo era muy evidente que estaba enojada, … por que yo no le entendía*** *Alumna*
>
> ***bueno eso quiero pensar, este estaba muy enojada por que yo no le entendía,***
>
> ***pero si yo no le entendía …me decía es que no lees, ya también ella desesperada de que yo no le entendía y me decía que otra persona te lea y tu vas haciendo las anotaciones pero necesitas que otra persona te lea,***
>
> ***y al final si me di cuenta que había algunas cosas que no las leía, ósea si las leía pero me las pasaba así de rápido, no estaba en lo que tenía que estar ósea no leía a profundidad, tenía razón en muchas cosas,***
>
> ***lo que si es que me desbalanceaba mucho te digo que lo del método y luego lo del marco teórico que yo no tenía para donde,*** *Alumna*

Al centrarse en los instrumentos mediadores, el agente de la *acción mediada* se concibe como el individuo o los individuos que actúa en conjunción con instrumentos mediadores, pudiendo éstos estar constituidos por herramientas y/o signos. Los supuestos de Vygotsky sobre la relación entre las formas de acción semióticas y otras formas constituyen un punto de partida esencial para intentar la comprensión de sus ideas sobre sistemas de signos.

La afirmación de que los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción resulta fundamental para el enfoque aquí expuesto. Sólo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel. No tienen ningún poder mágico por sí mismos. La tendencia general de varias disciplinas a estudiar el lenguaje y a otros sistemas de signos aislados de su potencial mediador suele significar que no se está centrando, en absoluto, en la mediación, sino en sistemas de signos abstraídos de la acción humana. En el estudio del lenguaje, esta actitud debilita la idea de que la acción y los instrumentos mediadores se determinan mutuamente. Concibe separadas a las dos caras de la moneda, y admite que los signos y sistemas de signos determinan la estructura de la acción en forma mecánica Wertsch (1997).

Este mismo autor afirma que, la acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y ·*la persona que actúa con instrumentos mediadores¨* es el agente irreductible. Esta relación como agente de la acción, las teorías científicas y populares de la mente en Occidente, están impregnadas con el atomismo y la imagen del *si mismo* sin vínculos, que han tenido como resultado una poderosa tendencia a perder de vista el papel de los instrumentos mediadores socioculturalmente situados en actividades discursivas.

La noción vygotskiana de *mediación semiótica* es susceptible de una interpretación bastante amplia. Desde el momento que un alumno entra en la escuela, se le exige ajustar su comportamiento, adecuándolo al "orden" que allí reina. Este orden (entre comillas) no alude precisamente a aquellos aspectos sociales y externos como la

compostura, los tiempos de hablar y callar, los de esparcimiento, presentación de trabajos, etc. Se refiere más bien a un *ordenamiento (simbólico)* incrustado en el núcleo mismo de la actividad compartida de la construcción de conocimientos. Es el que determina -a partir de la distinción primordial de quién es el que sabe y quién no - *la dirección* que *adopta el discurso* (de profesor a alumno), su modalidad (retórica), *el tiempo de uso de la palabra (acaparado por el maestro)*, el *contenido del discurso del alumno (ceñido a lo que el maestro y el texto dicen),* al por qué el maestro introduce preguntas en su discurso, qué alcance a dar una respuesta a tales preguntas, qué es lo que hay que retener del discurso del profesor (separar el grano de la paja...), etc.

La mayoría de estos "detalles" son implícitos y, sin embargo están perfectamente asumidos por profesores y alumnos en la comunicación que se establece en el marco escolar. Forman parte de lo que llamaríamos un *contrato de comunicación* que se decanta en el seno de toda institución social entre participantes. Está vehiculado por un metadiscurso, o sea, un *discurso (normativo)* acerca del discurso (la lección propiamente dicha). Es, en definitiva, un conjunto de signos y significaciones que permiten al alumno situarse y definirse él mismo dentro de la institución (Olmos, 2009).

> ***Exactamente, los que viven lejos, entonces es difícil no pueden pero si falta esa interacción cara a cara, por que no es lo mismo escribirlo, aunque tu escribas tus sentimientos, por que tu escribes bueno yo por ejemplo soy muy dada a escribir lo que pienso a escribir lo que hablo, pues así escribes en el mail, en el mail escribes como piensas no le das una redacción y le pones si el verbo fue pasado presente o futuro, si no lo escribes como lo hablas*** *Alumna**.***

En un segundo lugar, el *objeto del discurso que emite el profesor es*, obviamente, *un conjunto de signos* y entra igualmente de pleno en la noción de mediación semiótica que estamos comentando. Pero, al mencionar el contenido de un discurso (o, si se quiere, los programas de enseñanza), parece sobre entenderse que hay que distinguirlo de su forma. Esta separación es imprecisa y muy debatible. *Los signos , tales como conceptos y su ordenación, notaciones, figuras, mapas*, *textos que "fijan" el contenido* etc., etc. son, en la perspectiva actual, algo más que puros instrumentos (en el sentido de un medio del que se echa mano para conseguir un objetivo propuesto, independientemente de tal o cual procedimiento mediador); por cuanto son artificios que han emanado del propio conocimiento, no tanto lo ponen de manifiesto, como si existiera "ahí" a la espera de ser revelado, sino que lo engendran.

En términos más técnicos, no hay separación/distinción entre el conocimiento como proceso y el conocimiento como contenido. Este es aprehendido por la mente creando o eligiendo el proceso de su aprehensión; y *el proceso crea el conocimiento del contenido*. Se trata, por tanto, de un bucle en perpetua retroalimentación. El resultado final es que el conocimiento está socialmente estructurado y construirlo, implica adoptar modos de pensar, actuar y sentir, por medio de mecanismos semióticos, en los sistemas de actividad.

3.6.2 La actividad discursiva en el aula virtual: una situación comunicativa diferente

En el proceso educativo encontramos la construcción de diversos recursos semióticos o de significación para organizar la vida de los hombres. Para Valsiner (1998), la noción de semiósfera de Lotman refiere dicha construcción, la cual crea reguladores sociales en forma de signos, gestos, danza, etc. Uno de dichos recursos semióticos es el discurso, estudiado por muchos investigadores socioculturales, pero ello no implica que los mecanismos sociales se limiten a éste. También se expresan y reproducen mediante otras prácticas sociales y semióticas, aparte del texto y la conversación.

Uno de los argumentos es que el uso de este del lenguaje, a diferencia de otros códigos semióticos (fotografías, cuadros, imágenes, signos, películas) permite a los miembros sociales expresar o formular concretamente las sugerencias sociales.

El lenguaje nos incorpora a un mundo ya construido y vamos incorporándonos al lenguaje mediante la adopción compartida de conceptos y categorías que nos permiten explicar el mundo. Para ello, *recurrimos a una narración de la realidad virtual*, pero son a su vez las narraciones y narrativas que se entrecruzan y dialogan entre ellas las que otorgan realidad al mundo en el que vivimos. Como señala *Potter "El mundo [...] se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él. Potter (1998 Pág.130)*.

La alumna cuestiona porque está enojada la maestra, por qué los comentarios agresivos:

> ***Aja, es una escritura informal, y entonces que pasa esta enojada, no esta enojada, que pasa por que había comentarios muy agresivos que me decía ya te dije que cambies esto, entiende, quítalo lee la tesis y quita aprendizaje significativo en toda la tesis, y yo decía pues quítalo por qué, no se y no preguntes cuando me contestaba así, ósea ni preguntes por que me va a pegar, ósea***
>
> ***y con el miedo de me va a reprobar si yo sigo preguntándole por que, por que, por que,*** *Alumna*

El cómo y el cuándo construimos la narración, en relación al medio en que estamos insertos, determina los modos de construcción de narrativas socialmente aceptables, cuyos efectos podemos manejar estratégicamente y mediante las cuales podemos coordinar nuestras acciones con las demás personas. En la medida en que la narración sustenta modalidades de orden social, implica amoldarse a las exigencias propias del medio y de los interlocutores para merecer ser consideradas legítimas e inteligibles. Al aceptar esos criterios y reproducirlos, simultáneamente, se reproduce el orden social.

El lenguaje y nuestras narraciones son tomados por las personas con las cuales nos relacionamos como indicios de acciones que nos brindan oportunidad de ejercer nuestras propias acciones o las coartan. En el entorno organizado se van desplegando las acciones de todos los participantes, que actúan como retroalimentación sistemática y propician la permanente construcción de actos futuros. Se constituye una acción conjunta en base a los contenidos que propician la relación pero que, simultáneamente, crean el contexto donde ésta se desarrolla, produciéndose transformaciones mutuas en el sistema de interacción. *Las narraciones, entonces, producen, vehiculizan conocimientos y saberes los que actúan como nexos relacionales de la vida escolar y social*.

> ***El curso todo se llevaba a cabo en una plataforma … y entonces el medio principal de comunicación es escrito, pero no hay interacción entre los alumnos, solo Yo y al alumno que me escribe en el foro,*** *Maestra* ***E 1 p. 3***

El aula virtual configura un espacio dialógico en la construcción del conocimiento, en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen. Si se analizan los diálogos, producidos por el docente y los alumnos en el aula virtual, se constata la existencia de unas regularidades que no aparecen en otras situaciones de comunicación: es quizás el único contexto comunicativo en el que uno de los participantes, el profesor, formula continuamente preguntas cuya respuesta ya conoce,

en el que el habla del profesor, tras una respuesta del alumno, debe interpretarse como que dicha respuesta es incorrecta.

Esto se relaciona con la llamada "regla de los dos tercios", según la cual, en situaciones habituales de clase, durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla, aproximadamente dos tercios del habla corresponden al profesor, y ésta consiste en preguntas y explicaciones.

La existencia de unas "reglas educacionales básicas" en el habla de aula (Edwards y Mercer 1988) exige, por supuesto, que los participantes las conozcan con el fin de poder intervenir y de poder organizar las actividades. Cuando no es así, la comunicación se rompe, el proceso de negociación de sentidos y significados en torno a lo que se hace y lo que se dice deviene imposible, y el proceso de aprendizaje se bloquea.

No hay que pensar sin embargo, que los intercambios comunicativos se producen de acuerdo con un respeto absoluto a estas reglas o no se producen. La realidad del aula es mucho más compleja y sería un error contemplar la interacción entre el profesor y los alumnos como la "escenificación" de un guión con un reparto de roles establecido de antemano.

Lo que sucede en el aula, lo que hacen y dicen el profesor y sus alumnos es, en gran medida, el resultado de un verdadero proceso de construcción conjunta. La estructura de participación, o estructura social, que se refiere a lo que se espera que hagan el profesor y los alumnos, a sus derechos y obligaciones en el transcurso de las actividades (quien puede hacer o decir algo, qué, cuándo, cómo, con quién, dónde, con qué objetivo) y la estructura del contenido o estructura académica, que se refiere al contenido de la actividad escolar y a su organización se articulan a medida que transcurre la actividad, en la que los roles del profesor y el alumno son asimétricos, pero no impiden una verdadera construcción, puesto que ambos deben ponerse de

acuerdo para que la actividad discurra adecuadamente por tanto con sentidos compartidos.

> ***Mis compañeros dan metodología de la investigación y yo les decía es que no tiene por que se, además ser armaba, eran dos compañeros que decían haber tu que opinas, no pues yo opino que no, que no debe ser pero fíjate que tiene razón, haber Mónica préstame otra vez que te dijo tu maestra, ósea se hacían debates realmente.*** *Alumna*

Y continúa la alumna diciendo:

> ***Y yo oigan no entiendo lo que están diciendo, yo no entiendo lo que están diciendo entonces yo estaba así de eso es decir por que además se ponían a hacer formulas, ellos eran de por que esto por que el otro, y yo decía miren vamos hacer una cosa por que llegaba un momento en que yo me quedaba peor***, *Alumna*

> ***bueno discutan ahí nos vemos y al rato vengo por las conclusiones y se hizo mucho eso, es que haber tu Pedro que opinas que le estaba diciendo haber que este instrumento no funciona y Rita, haber José es que no esa pregunta esta mal, y de verdad, de verdad, tuvieron muchísimo que ver en la metodología pero no me ayudaron ellos me decían oye no te voy a hacer tu capitulo y yo no quiero que me hagas mi capitulo solo quiero que me expliques entonces gracias a que ellos me explicaban empezé a entender un poco para hacer mi tarea*** *Alumna*

La estrategia de la alumna era como no le entiendo los mensajes a la maestra, se va con sus compañeros de trabajo que saben de investigación y nos comentó que también la confundían porque no tenía el conocimiento de ellos

Por tanto uno de los retos del pedagogo, es identificar en la cultura cotidiana, donde se ubican los escenarios educativos en red, la dirección del saber docente en la formación en investigación, objeto de estudio de este capítulo, los mecanismos semióticos culturales insertos en la misma y que dirigen su actuación, pero que no son visibles a las personas. Este carácter situado y no visible impide identificar su estructura para hacer consciente a los individuos de su influencia. Para ello es necesario conocer los mecanismos semióticos utilizados en la dirección de la actuación humana, para el caso que nos ocupa.

Las implicaciones pedagógicas de lo anterior estriban en la posibilidad del sujeto de trascender los límites de sus disposiciones mentales naturales, recurriendo a sistemas simbólicos más poderosos en la construcción de las funciones superiores. De esta manera, como señala Bruner (1997), una función de la educación es, por tanto, equipar al ser humano con los sistemas simbólicos mediatizados que le permitan trascender dichos límites.

El concepto de actividad mediatizada de Vygotski puede considerarse una importante fuente de sugerencias y aplicaciones en el ámbito educativo en modalidad en red. Es interesante observar que, desde esta perspectiva, la cultura va a convertirse en un instrumento mediatizador simbólico y también lo serán los instrumentos que utiliza el hombre y que pueden considerarse un producto de la propia cultura. Como nos sugiere Sänjio: *…la cultura puede ser vista como un artefacto mediatizador, un filtro a través del cual percibimos el mundo y lo hacemos inteligible. Sin embargo, la cultura no es algo simplemente ideacional, estático y abstracto. Es también algo concreto e incorporado a objetos y tecnología a través de los cuales manipulamos la realidad. Aparatos como procesadores de textos, calculadoras, teléfonos, computadoras, etc. Extienden nuestro poder para comunicarnos con otros seres humanos y configuran nuestras actividades sociales y expectativas de lo que es posible lograr. Desde este punto de vista no son algo externo a nuestro conocimiento. Por el contrario, son* herramientas*, a través de los que nos coordinamos con la realidad y que tienen un*

profundo impacto sobre nosotros como personas *a través de nuestra participación en actividades sociales (Sänjio, 1991, p. 180).*

Por ello, la propuesta de Vygotski sugiere que para comprender la mente debemos analizar las “herramientas” que median y moldean su funcionamiento (Wertsch, 1988). Desde esta visión, el uso de las herramientas psicológicas capacitan a las personas a *pensar, sentir y actuar* en forma específica, esto es, en una forma que su contexto sociocultural les propone. Por ello el vector fundamental del desarrollo como sugiere Minick (1985) se define por la interiorización de los *instrumentos* y de los signos, por la conversión de los sistemas de regulación externa, en medios de regulación interna, es decir, de autorregulación.

En el contexto de los escenarios educativos virtuales, como señalan del Río y Álvarez (1997b) la sugerencia involuntaria (a través de los mecanismos directivos, a veces no sistemáticos) y la sugerencia de los otros, actúan siempre en la vida diaria sin que lo notemos. Nos apropiamos de cierto grado de sentimientos, supersticiones, condiciones, tendencias, ideas y aún características de la personalidad de la gente que nos rodea, con quienes interactuamos con más frecuencia.

El concepto de interacción alumno- docente: negociación de significados evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos.

No se trata de un esquema lineal en el que a un o unos comportamientos, un "estilo" o un método de enseñanza- sigue de forma más o menos automática un determinado resultado de aprendizaje, sino que la influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso mucho más complejo, en el que está la actividad constructiva del alumno- como factor determinante de la interacción - y, por otra parte, está la actividad del profesor y su capacidad para dirgir la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares.

La enseñanza puede ser entonces, descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos. La construcción de significados compartidos entre profesor y alumno está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también los del profesor (Valdez, 2004).

Los intercambios comunicativos, entre el enseñar y el aprender, se desarrollan en una dimensión histórica, *"intersubjetiva e intrasubjetiva"*. El proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad.

De acuerdo con Vygotsky , la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo. Bruner sugiere, el que dos personas no tengan un mismo concepto, no es impedimento para que puedan conversar siempre y cuando el significado compartido sea el suficiente.

El proceso de aprendizaje es dirigido por el profesor y se produce en interacción con el grupo, gracias a la posibilidad de *diálogo* sostenido en los contextos virtuales. Esto implica una reorientación de las funciones del profesor de una mayor profundidad desde el punto de vista pedagógico. Como sucede en otros sistemas de actividad cultural dinámica de la vida cotidiana, los imperativos del avance tecnológico se adentran en los centros educativos transformando su estructura y su funcionamiento.

Desde la perspectiva de la mediación del enfoque histórico cultural, consiste fundamentalmente en proporcionar apoyos, en este caso al alumno, de carácter semiótico, es decir, instrumentos psicológicos que faciliten primero la comprensión y

tratamiento externo del problema y, después la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento.

3.6.3 Mecanismos Semióticos sociales para dirigir la actividad de docente y alumnos en la formación en investigación en el aula virtual.

Con respecto a la educación informal, con el estudio de los aspectos semióticos podemos comprender y refutar la visión de que los medios son una ventana abierta al mundo y que a través de los mismos se nos presenta la realidad tal cual es. Por el contrario, la semiótica ha demostrado que los medios proporcionan una representación codificada simbólicamente de una realidad, pero no ofrecen un reflejo fiel de la misma, sino la interpretación particular y subjetiva que de esa realidad ha elaborado el autor del medio.

En este proceso de mediación semiótica se han detectado diversos mecanismos utilizados por los seres humanos para dirigir la actividad humana (Valsiner, 1998; del Río y Álvarez, 2003a). Por la brevedad del espacio, sólo nos detendremos en aquellos mecanismos, citados por dichos autores, que ofrecen un marco de análisis para el estudio de los escenarios educativos virtuales.

La imaginación. Este mecanismo permite a las personas construir una realidad que les conceda trascender el aquí y ahora, y les proporciona ciertas herramientas intelectuales, una metáfora, una premisa, una analogía, una categoría con la cual vivir, para arreglar su experiencia. Valsiner (1998) enfatiza la imaginación en el desarrollo psíquico, señalando que juega un papel importante en la organización del interés. El ser humano al imaginar lo que no ha visto, al poder pensar basado en el relato y de descripciones ajenas, lo que no ha experimentado personal o directamente, no esta cerrando el estrecho círculo de su propia existencia, sino que puede alejarse de sus límites, asimilando, con ayuda de la imaginación experiencias históricas o sociales ajenas.

El poder y autoridad. Wertsch (1985) define el poder social como un tipo específico de relación social entre los grupos. De todas las dimensiones posibles de esta compleja noción se centrará en la de control. Esto involucra el control de un grupo sobre las acciones de otro. Las relaciones de poder por la edad, clase, raza, etnia origen, posición social o profesión son claros ejemplos de lo dicho.

La forma más elemental de poder es la coerción, y puede ser a través de la fuerza física o institucional. Una forma más sutil es el control exclusivo sobre los recursos necesarios, por los cuales otras personas pueden ser forzadas a someterse a los deseos o seguir directivas de ciertos grupos.

La vida como sentimiento y propósito. Decía Vygotski (2004) que los sentimientos y la intencionalidad nos distinguen de la mente animal aún más que el razonamiento y el pensamiento. Es cierto que los psicólogos han tendido a divulgar la idea de que lo último es más cosa de la educación y lo primero sería más cosa de la herencia natural, más automático y animal. La tesis histórico cultural de las mediaciones sostiene que los sistemas simbólicos (el lenguaje, la escritura, las matemáticas, etcétera) constituyen una construcción histórica y cultural de un conjunto de herramientas y técnicas psicológicas del pensamiento (para atender, percibir, pensar, recordar mejor mediante los útiles culturales) que debemos expandir y de las que debemos apropiarnos cada nueva generación (*psicotecnia del intelecto*). Pero *también* los sistemas artísticos, narrativos, rituales, el juego y la religión, constituyen un repertorio invaluable de útiles para construir el sentimiento, la intención, la voluntad y la libertad (*psicotecnia del sentimiento*). Construir los sentimientos prosociales, construir al yo y al otro interactivos, construir la biografía y la autobiografía... resultan tan vitales o más para la humanidad como el dominio de los útiles del pensamiento (sobre la construcción de la directividad y el sentimiento por la cultura (ver Vygotski, 1983; del Río y Álvarez, 1995, 1996).

Desde la aproximación sociocultural al diseño y reestructuración del sistema jerárquico de actividades no se guía fundamentalmente, por el nivel de complejidad cognitiva o informacional, sino por criterios de sentido, es decir, por la articulación adecuada entre

representación acción. Las actividades más conectadas con el sentido con los motivos, son las que controla a las otras (Álvarez y del Río (1997b).

Debido a la problemática de la comunicación, de los malos entendidos de los mensajes y del apoyo emocional, los sentidos y los motivos de la alumna se des dibujaban muy frecuentemente e incluso desde el inicio, ella deseaba dejar la maestría, su esposo al verla tan estresada también le decía que desistiera. No obstante, la alumna trabajó hasta el último momento con prórrogas, ya que la maestra le seguía pidiendo cambios, y ella sin ponerse de acuerdo en el contenido de la tesis.

> ***Alumna yo la verdad es que dije que hago, bueno haber que puedo hacer yo hice lo mismo, y dije la estructura de algunas ideas ya no las cambie, dije esto no lo vi y se acabo, por que yo estaba haciendo la presentación y era otra vez ya no quería modificarle nada, ya estoy hasta el gorro, ya no quiero modificarle nada, nada, entonces le modifique los cuadros y todo le hable a la maestra ya modifique los cuadros a pues el día que le hables el lunes antes y me dice ah pero te fijaste en el manual APA, pues si al menos que me haya equivocado, peor bueno ya esta, y este todavía el lunes a las 4:00 de la tarde me mando la retro de la presentación el lunes 30 de julio***
> ***Yo dije bien o mal yo, ya quiero pasar este trago, ya, ya, y bueno el fin de semana me dedique a estudiar, me dedique a leer, toda la tesis pero fue realmente un año de sufrimiento, por que realmente la tesis yo la hice ósea es decir proyectos 1 me la pase por el arco del triunfo por que proyectos 1, la trabaje bien peor no sirvió de nada, pero tuve que hacerla completa en proyectos 2 y literal en 17 semanas.***

Este enfoque Histórico Cultural nos debe llevar a no diseñar los enfoques, análisis de diseños cognitivos en la educación, sino a integrar las jerarquías cognitivas con los motivos en una estructura de sistemas de actividad con sentido por tanto directivo en la formación en investigación.

El fin último es esa construcción cultural humana, con arquitecturas flexibles de pensamiento, sentimiento y actuación como parte del rediseño educativo. Para lograr dicha construcción del hecho humano, es necesaria la construcción de un rediseño educativo cultural, donde lo relevante sea el resaltar el carácter del sistema de actividad y de conciencia, *mediado en las zonas de construcción cultural en nuestro* caso virtual*.* En el que se dote de sentidos y significados orientados, con libertad de decisión conjunta. La libertad es el producto de aprender a darse órdenes a sí mismo, de aprender a obedecerse, es decir, autodirigirse, de ahí la necesidad de hacer que los docentes en su acción estratégica cotidiana propicie que los alumnos sean autodirigios como una de sus funciones rectoras. Mediante un sistema de actividad y de conciencia con pensamientos, sentimientos y actuaciones negociados y mediados dialógicamente.

La actividad, por tanto, debe ser una actividad social, colectiva, en la que el alumno esté sumergido y de la que participe como miembro en el sistema de actividad y de conciencia del grupo. Los préstamos de conciencia, fondos de conocimiento, bancos o instrumentos de mediación semiótica, que le ofrece su espacio virtual cultural, le permiten al alumno autodirigirse.

Finalmente y de acuerdo con del Río y Álvarez, (1995, 12) se afirma que: *"Si la cultura externa no estuviera organizada como un auténtico sistema funcional cultural históricamente construido y probado, la libertad y la inteligencia serían destruidas por la cotidianeidad, La resultante de nuestro sistema funcional, cognitivo y directivo, es una síntesis, una integración de estos dos sistemas externo e interno. Lo ideal es interiorizar una buena parte del sistema, para lograr autonomía sobre él, y aprender a regularlo para someterlo a nuestros planes, y no actuar espontáneamente sirviendo los suyos. Esta es una dialéctica hegeliana, permanente entre la evolución personal y la cultural.".*

El reto es conformar una "cultura directiva virtual de formación en investigación" mediante redes socioafectivas, personal y cultural, en espacios distribuidos de conocimiento, el cual posea una gran variedad de matices, de pensamientos, afectos

con sentidos y significados temáticos en ambientes educativos en red, lo que nos sitúan en el “aprender a ser hombres y aprender a sentir” investigando conjuntamente.

Finalmente, este análisis nos lleva a re diseñar propuestas educativas directivas en la educación en red y en el aula virtual en particular. Por lo que a continuación se presentan las reflexiones finales derivadas de los hallazgos más relevantes, análisis que darán respuesta a las hipótesis planteadas y sobre todo dar posibilidad de transitar y abrir más vías y líneas de acceso directivo en la formación en investigación.

CAPÍTULO 4.- REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Emprender el camino de la investigación es una tarea compleja y llena de interrogantes que en el transcurso se resuelven, pero al mismo tiempo se producen nuevos cuestionamientos, que al partir pueden tener una única vía de respuesta, seguir investigando. Las reflexiones y conclusiones derivadas de los hallazgos del presente trabajo, nos permiten brindar las bases y lineamientos que puedan conformar un rediseño educativo cultural directivo en un sistema de actividad y de conciencia, entorno a líneas de investigación futuras, derivadas del mismo. Esto es, una aproximación parcial y puntual ante la complejidad de la naturaleza de la investigación realizada, que parte de visiones macro con problemáticas de fragmentación docencia – investigación y microsistémicas del proceso enseñanza aprendizaje de la investigación, que dan cuenta del vacío de sentido y significado por tanto directivo.

Pensar la investigación supone una aproximación directiva que incluya conceptos tales como conocimiento, teoría, prácticas de campo, análisis, espacio conceptual, entre otros, y lo más importante la vinculación con los sentidos y significados que se mueven alrededor de los actores en el proceso de la formación en investigación Si bien los conocimientos teóricos son fundamentales para la actuación investigativa, en este momento no solo se tomaron en consideración, sino que además, su énfasis se centró en la dirección de la enseñanza de la investigación. Y esto porque investigar es una práctica que retorna sobre sí misma, que se apropia de las operaciones, acciones y caminos recorridos, y utiliza sus errores para reformularse, a través de la investigación reflexiva, interpretativa narrativa, en un proceso en continua construcción y reconstrucción, y en ningún caso es algo estático, sino dinámico y transformador, en el que los sentidos y significados jueguen un papel que trascienda fronteras.

La investigación ha permitido identificar los aspectos relevantes en el saber y hacer de la maestra en la enseñanza de la investigación, lo cual permite definir desde la perspectiva cualitativa las bases para el rediseño educativo cultural con un currículum más flexible y horizontal, en el que sus finalidades y sentidos sean compartidos y

negociados por todo el colectivo que labora en la institución y no solo por autoridades y expertos.

El planteamiento de una pedagogía alternativa y directiva en el que confluye el sentido, el afecto y actuación en la formación en investigación se ubica en un debate de mayor alcance, que incide en la producción de conocimientos en una situación socioafectiva de interacción docente alumno.

Es tarea de la *pedagogía alternativa, por tanto directiva* de la formación en investigación la "inmersión" de los alumnos en esta trama de significados y sentidos compartidos que los dirigen a: Hacer preguntas sobre el conocer, así como en los modos en que se opera, con las ideas, supuestos y preguntas de los que se parte y a los que se llega. Desde paradigmas más cualitativos e interpretativos - narrativos propios de las ciencias sociales situados en la construcción de conocimientos.

La educación en general y en particular en red, es un proceso de distribución cultural y colectivo en la generación del conocimiento. No obstante con el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, se enfatiza la sobre carga de información a través de ellas, la que no de forma exclusiva lleva a precisar y enriquecer el proceso de investigación para la gestión del conocimiento.

La generación de conocimientos, al estar construidos desde la cultura del pensamiento y sentimiento, inicia con procesos interpersonales a través de procesos heterodirectivos, para lograr procesos intrapersonales autodirectivos. Por ello, la dirección con sentidos compartidos en el que convergen el pensamiento, sentimiento y la actuación en el aula virtual es una etapa fundamental en la construcción/ reconstrucción/ reconfiguración del saber y hacer docente en la formación en investigación.

Se puede decir, que el papel del docente desde un enfoque directivo es, el ser capaces de hacer explícito su saber acerca de cómo se enseña, cómo investiga y como se

coloca frente al conocimiento, no sin antes partir del “sentido y orientación” dentro del ámbito educativo en el que se encuentra. Sólo mediante esta tarea de reflexividad creatividad sobre la práctica, orientada desde un sistema de actividad y de conciencia, se podrá conocer cómo opera su labor docente, hacia dónde va y cómo impacta el proceso directivo en sus alumnos.

Lejos de ofrecer un catálogo cerrado de formas de operar, en este punto se propone la reflexión constante acerca de las propias prácticas que permea la vida cotidiana de las aulas virtuales y presenciales, la misma que contribuirá a una posterior mejora o reformulación del proceso directivo y constructivo de la formación en la investigación. Aquí los sentidos de los docentes y alumnos son vistos como sujetos constructores de conocimiento, y es importante que ellos mismos asuman su posición de creadores, no receptores, de conocimiento.

Se considera relevante que los docentes que realizan investigación educativa operen como constructores de conocimiento, con un proceso de autovigilancia, pero si, además nuestra labor está orientada en la formación en investigación, más importante son los sentidos compartidos conjunto a la reflexividad y creatividad permanente en relación a cómo estamos dirigiendo y en torno a qué tipo de sujetos de conocimiento estamos creando con nuestro trabajo conjunto cotidiano. Así es importante, continuar pensando en el cómo es nuestra labor, para así seguir creando personas apasionadas por el conocimiento como parte de la cultura directiva de la formación en investigación en un sistema de actuación conjunto.

Es fundamental, *“dotar de sentidos”* y apasionar a los alumnos por la “cultura de investigación”, donde se generen conocimientos innovadores mediante un “Sistema de *Actividad* Cultural y de Conciencia”, en el que se generen “*Motivos”* con sentidos y significados compartidos, vinculados a determinadas *finalidades* comunes y guiados con distintas “*Acciones”* reflexivas y creativas para lograr los *Objetivos* propuestos en conjunto.

Para ello se requiere ser "*Orientado"* con una gran diversidad y flexibilidad de "*Operaciones"* estratégicas creativas, determinadas por diferentes *Condiciones* para lograr las metas planteadas al inicio, de tal manera que nos proporcione el andamio para la transformación de nuestra práctica cotidiana actual del aula virtual. Lo importante es trascender de prácticas rutinarias de aplicación del conocimiento, a uno de "producción cultural y dirección social del conocimiento".

Desde un sistema de actuación y de conciencia directivo, enmarcada en la dimensión más amplia de la formación en la investigación no puede ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso dialéctico en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes y sobre todo en el que convergen los sentidos entre docentes y alumnos en su sistema de actuación.

Para la formación en investigación es importante tomar en cuenta que el aprendizaje siempre será más eficaz si se logra que, el alumno no solo entienda la investigación como algo en lo que está involucrado, sino que además, tenga para él un sentido de su actuación. Se considera fundamental ir más allá de la enseñanza de la investigación como materia obligatoria con prácticas tradicionales, a la formación de investigadores en aislado, a uno directivo en el que se comprenda a la investigación desde una noción de pensamiento, sentimiento y actuación cultural y distribuído. Desde un orden de implicación, inmersión, compromiso, sentido y significación compartida.

Y sólo se puede dirigir el proceso de la formación en investigación desde la acción práctica, compartiendo y construyendo modos de hacer, con motivos en los que convergen los sentidos, acciones y operaciones que incluye las estrategias didácticas, mediadas con intercambios dialógicos.

Un aspecto importante es que el docente proporcione en su dirección apoyos de carácter semiótico o soportes físicos, instrumentos psicológicos, que faciliten en primer lugar la comprensión y tratamiento externo del problema para la interiorización gradual

de esa comprensión y tratamiento por parte de los alumnos. Esto es, que el alumno se apropie del proceso de investigación que reconfigure la práctica cotidiana en la dirección del saber docente en la formación en investigación, en el que se aprenda a aprender a investigar juntos docentes – alumnos, de forma autodirectiva. Por ende, los sentidos se construyen en la Historia Cultural con prácticas socioafectivas discursivas en su sistema de actividad y de conciencia.

La negociación de los actores es fundamental. Nos lleva a enriquecer y consolidar el proceso de autoformación con fuertes disposiciones para aprender a investigar con los alumnos en un "sistema directivo discursivo", a través de una articulación de pensamientos, sentimiento y actuación.

El intercambio dialógico de la investigación es imprescindible. Esto nos acerca a la necesidad de impulsar, desde la práctica docente, una cultura directiva dialógica sólida entre los estudiantes, que permita una mayor interacción entre ellos, tanto dentro del grupo como de ellos hacia el exterior, que transite de la heterodirectividad a la autodirectividad . De ahí que sea trascendente el ofrecer a los alumnos las distintas posibilidades de actuación que los dirijan a ser más autorregulados o autodirectivos.

En un sistema de actuación directivo de la formación en investigación, se dirige la formación a investigar investigando, desde la práctica y en comunidad virtual de aprendizaje, los estudiantes al ser conscientes, en todo momento, que la "*inmersión"* que hagan en su objeto de estudio será más rica y compleja si para ellos tiene sentido y significado, trabajando docente y alumnos, en los mismos escenarios naturales y de articulación e interpretación teórica. En dicho escenario se comparte el qué y el cómo se hace investigación en trabajo conjunto y negociado con los alumnos. Sin dejar de lado el nivel epistemológico, que implica la innovación, esto es, el apartarse de la forma clásica de enseñar a investigar mediante la exposición de "recetas" metodológicas, para fomentar la vigilancia, la comprensión de la investigación como un proceso que se abre y se cierra constantemente propio de un proceso directivo en la formación en investigación.

Desde esta óptica, una de las funciones del docente es meterse en la “cultura de investigación en un sistema de inmersión total”, por ende, salir del modelo reproductor de rutinas a uno cultural con sistemas de actividad y de conciencia vinculado al pensamiento, el sentido y la actuación con el alumno.

Dirigir el sentido del proceso de investigación supone fomentar en los estudiantes la capacidad para plantear y solucionar problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio, no sin antes haber compartido culturalmente y en comunidad el proceso investigativo, directivo por tanto afectivo, situado culturalmente.

Es importante aclarar que los datos reflejados del presente trabajo dan cuenta de cómo enseñó una maestra la materia de proyectos de investigación a nivel maestría. No se trata de pensar a la investigación desde la investigación misma, sino de pensarla desde la labor pedagógica, directiva e investigativa.

El problema que se abordó en la presente investigación en relación a la dirección del saber docente en ambientes virtuales, se reflejó la desarticulación socio cognitiva por tanto directiva en la formación en investigación. Su aporte brinda elementos para abrir el camino hacia los cambios y transformaciones en las políticas educativas que requiere la educación en red, en nuestra propia ubicación histórico cultural en la que nos hallamos presentes.

El ejercicio profesional de la docencia universitaria está delineado como un proceso eminentemente político y de gestión normativo a nivel institucional, influido por factores de fragmentación docencia - investigación, que se entretejen con las concepciones en el ámbito personal que construye cada docente desde la perspectiva de la naturaleza de acceso a la profesión y que se refleja en su acontecer cotidiano, incidiendo en el desarrollo posterior de su saber y hacer profesional, lo que afecta posiblemente en la dirección de la formación en investigación.

Por ello, dentro de los cambios que se sugieren en las políticas educativas es importante que se enfatice la formación en investigación tanto en docentes como de alumnos, con propuestas pedagógicas que medien procesos culturales más directivos y por tanto afectivos, además de asumir una postura crítica reflexiva y creativa con relación a la directividad que se ejerce en la formación pedagógica propia y del colectivo donde participa.

Al contrastar la narrativa que justifica los sentidos y significados de las acciones de la maestra en la práctica cotidiana de dirección en el aula virtual, se percibe que el pensar, sentir y hacer tiende a ser tradicional en la enseñanza de la investigación y obedece a factores que generalmente están en los propios límites del campo científico y que impone la institución con un marcado predominio de gestión vertical, lo que nos conduce a un cambio de paradigma con dispositivos de gestión más horizontal, en el que todos los actores del proceso educativo incluidos docentes y alumnos sean quienes orienten y decidan las finalidades, acciones y orientaciones a seguir.

Los rasgos de “cultura de gestión pedagógica clásica” derivada de los hallazgos, se mueven en general entre la oficialidad del sistema configurado en la institución y la espontaneidad del profesorado, quien es atrapado por elementos técnicos y administrativos y por algunos intentos de aproximación racional científica desarrollados al interior de la institución. Así, estos rasgos en el hacer y decir del docente a través de su narrativa expresa su “vacío de sentido” que confluye en su ámbito práctico inmediato reflejado en el aula virtual y que es coherente con un plan de estudios de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual, centrado en la reproducción del conocimiento.

La experiencia de la investigación en el aula presencial es compleja, pero lo es aún más, en el aula virtual. En el aula virtual el saber se reproduce en cada acontecer cotidiano, lo que se aparta de la dirección formativa socioafectiva con los alumnos en el proceso de investigación.

Luego entonces, cómo transformar la enseñanza si ésta es de tipo enciclopédico, memorístico, solo informativo, convencional que permea en las aulas virtuales; en el que los trabajos de los alumnos solo están situados a la obtención de una calificación, o a pasar una materia más, como en el caso que nos ocupó, A menudo, durante su formación, desde este sistema clásico de enseñanza de la investigación, los estudiantes no acaban por comprender el por qué y para qué de todas las materias que cursan, ya que dicho enfoque está fragmentado, y por ende no tiene sentido para ellos.

La desmotivación, por la pérdida del interés nos lleva a la urgente necesidad de dotar de sentido y significado, orientados en el investigar investigando en comunidades de práctica y de investigación en un sistema de actuación, mediante un rediseño educativo por ende directivo en la formación en investigación.

Esto nos habla de la necesidad de plantear una alternativa educativa y pedagógica, crítica, activa, formadora en investigación – incluso interdisciplinaria- mediante la cual tanto el docente como el alumno “aprendan a aprender”, aprendan a ser, y sobre todo “aprendan a sentir, en nuestro caso directiva socioafectivamente. Lo cual requiere de reflexiones y argumentos teórico - metodológicos y prácticos, para interpretar, sistematizar, elaborar y construir conocimientos, no sólo en el aspecto estrictamente académico sino en todo momento importante de su vida, como parte de sus sentidos y significados compartidos dialógicamente, premisa fundamental de todo aprendizaje autodirectivo.

Los esquemas de análisis diseñados desde la investigación interpretativa, narrativa derivada de la etnografía virtual, permitió estructurar marcos referenciales teóricos articulados con los hallazgos desde los que se encuentra constituido el desvelamiento de los saberes de la maestra, sus sentidos y significados en la formación en investigación.

En un intento de síntesis, podemos concluir que el propósito de la presente propuesta fue situarse en un rediseño educativo cultural en el que se fomente la cultura directiva

en un sistema de actividad cultural distribuido en comunidad de práctica, que lleve a comprender las problemáticas complejas, así como transitar gradualmente a la transformación de la realidad social y cultural en la que estamos inmersos, generando conocimientos, investigando juntos y de forma autónoma. La finalidad es consolidar la autodirectividad en los participantes en el proceso investigativo, no sin antes haber sido heterodirigido culturalmente.

Por tanto, la creación de comunidades directivas de aprendizaje en investigación dentro y fuera del aula virtual podría permitir a los alumnos conocer y vivir “en su propia piel” lo que significa realizar investigaciones académicas “reales en espacios virtuales y presenciales”.

Lo anterior, dicho así, parece fácil de llevar a cabo. Sin embargo, la experiencia de la investigación en el aula presencial es compleja y lo es aún más en el aula virtual, siempre suele plantear problemas pedagógicos, debido a la inexistencia de sujetos investigadores, de docentes que se muevan desde otras miradas en la enseñanza de la investigación.

Por tanto, y lejos de lo que se encontró en los resultados obtenidos en esta investigación, es que en un futuro próximo los estudiantes caminen solos, sean autodirectivos, avancen en sus trabajos de investigación, entreguen resultados, se auto organicen para la realización del trabajo de campo de sus investigaciones, entreguen productos innovadores, etc. Que los alumnos puedan tener un lugar para dar sentido a todo aquello que han aprendido en este espacio distribuido de cultura de investigación. El reto es “dotarlos de pensamiento flexible creativo con sentido, y actuación como parte del proceso directivo de la formación en investigación” desde una mirada pedagógica alternativa abierta, creadora y flexible y por tanto dialógica.

Se puede decir que, el proceso de mediación semiótica y los mecanismos que utiliza el hombre para dirigir la conducta de los mismos, se sitúa en la construcción social de procesos psicológicos superiores por tanto afectivos y directivos, lo que lleva al hombre

a trascender los límites de sus procesos psicológicos inferiores en sus sistemas de actividad cultural mediatizados dialógicamente.

Además, hay que enfatizar en las prácticas directivas de formación en investigación el "dotar al alumno de sentido", en su más amplia expresión: implica formación para la vida. Lo que los estudiantes aprendan ahora, les quedará para siempre, sea cual sea el ámbito de desarrollo profesional en el que se desempeñen en un futuro próximo.

Por tanto se puede concluir que para "dirigir socialmente el oficio y pasión para investigar" se requiere conformar una comunidad de actuación investigativa socioafectiva, a través de "mediaciones semióticas" culturales autodirectivas.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, A. y del Río, P. (1990), “Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo”, en Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación, Madrid, Alianza.

- Álvarez, A. (1996), Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis Doctoral Inédita, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

- Álvarez, I. (1988), “Planeación y administración, límites y confluencias", en: *Administración de la educación superior,* México, SEP-ANUIES.

- Álvarez, A. y del –Río, P. (2000), “Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo”. en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación, Madrid, Alianza Psicología.

- Anderson, G. y Dixón, A. (2001), “Cambios de paradigma y gestión local en los Estados Unidos: hacia un paradigma de potenciación social”, en J. Smith, La autonomía escolar: una perspectiva crítica, Madrid, Akal.

- ANUIES. Anuario Estadístico de Posgrado (1999), Población escolar del posgrado en las universidades e Institutos tecnológicos, México, ANUIES.

- Andino Gamboa, M. (2002), «Presentación»; en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos Nº 35. Diciembre. México.

- Andión (2002) citado en Andino Gamboa, Mauricio (2002). «Presentación»; en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, México, UAM-Xochimilco. Serie Cuadernos Nº 35. Diciembre.

- Ardoino, L.(1977), Educación y política. Propósitos actuales de la educación II, París, Gauthier-Villars.

- Bajtin, M. (1987), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Buenos Aires, Alianza.

- Barberá, E. (2003), *La educación en la red*. Actividades virtuales de Enseñanza Aprendizaje. México, Paidós.

- Bernard, M. (2004), “Arquitectura y Dispositivos de formación”, en A. Castañeda, C. Navia y T. Yuren (coords.), Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. Colección reflexión y Análisis. México, Limusa, Grupo Noriega Editores.Blejmar (2007).

- Blejmar, A. (2007), Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Compretencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

- Briones, G. (1993), “Difusión y uso de la investigación educativa en Chile”, en *Usos de la investigación social en Chile,* Santiago, Flacso, pp, 15-82.

- Brown, A. L. (1978) “Knowing when, where, and how to remember: Aproblem of metacognition”, en Rl Glaser (Ed) Advances in instructional psychology (vol. 1) Hillsdale, NJ, Earlbaum.

- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989), Guided, cooperative learning and individual knolwledge acquisition, en L. B. Resnik (Ed) Knowledge, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 393-451) Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Brown, A. y Palincsar, A. (1990), “Guiedes, Cooperatives Learning and individual Knowledge Acquisition”, en. L. Resnik (ed) Cognition and instruction: Issues and Agendas. Hilsdale, N:Y, Erlbaum.

- Brown, J. S., & Van Lehn, K. (1982), “Towards a generative theory of bugs”, en T. Romberg, T. Carpenter, & J. Moses (Eds) Addition and subtractions: Developmental perspectivas, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, p. 117-135.

- Bruner, J. (1997), The culture of education. Trad. Diaz, F.: Educación, puerta de la cultura, Madrid, Aprendizaje Visor.

- Bruner, J. (1990), Acts of meaning. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1996), The culture of Education. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1996), Toward a theory of instruction. Cambridge, Massachusetts, Belknap Press.

- Bruner,J. (1997), La educación puerta de la cultura. Madrid, Visor.

- Brunner, J. (2000), “Peligro y promesa: La Educación Superior en América Latina” en F. López Segrera y A. Maldonado, Coordinadores, California, UNESCO, Boston Collage y Universidad de san Buena Benaventura.

- Bullough, Robert (2000), “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”, en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós.

- Cabero, A. J. y Aguaded, G. J.I. (2002), Educar en Red, Internet como recurso para la educación. Malaga, Ediciones Aljibe.

- Campione, J. C. (1987), Metacognitive, components of instructional research. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds) Metacognition, motivations and understanding, Hillsdale, NJ, Earlbaum, pp.117-140.

- Casas, D. (2003), Enfoques para el análisis de redes y flujos de conocimiento en. M Luna (coord.) Itinerarios del conocimiento:Formas Dinamicas y Contenido. Un enfoque de redes, Barcelona, Anthropos/ Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

- Castañeda, A.; Navia, C. Yurén, T. (2004), Formación, Distancias y Subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización, México, Limusa.

- Cassassus. J. (2000): «Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)», Santiago, UNESCO.

- Castells, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza. (1era edición en español).

- Castells, M. (1999), La era de la Información: economía, sociedad y cultura. México, SigloXXI.

- Cazden, C. B. (1988), El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñaza y del aprendizaje. Barcelona, PaidósMEC.

- Contreras, B. J. (2005), La red de investigación educativa. Hacia una construcción curricular alternativa en proceso de formación avanzada. Universidad de Cauca, Red de investigación educativa – ie Red.

- Coronado, H. M. (comp.) (2003), La innovación tecnológica en el futuro de los profesionales en áreas biológicas. Un texto para estudiantes universitarios, México, UAM X.

- Crovi, D. D (2005), Estamos preparados para la educación en red. VIII Foro Nacional de Investigación en el proceso Enseñanza Aprendizaje, México, UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Cuban, H. (1990), “How Scholars Trumped Teachers: Change without Reform” in University Currículum, Teaching and Research, NY, Teachers College Press, pp.189’-1990.

- Davidov, V. (1988), La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico, URSS, Progreso.

- Díaz V. M. (2002), Flexibilidad y educación superior en Colombia, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior.

- Dreyfus, H, L.(2003), Acerca de internet, Barcelona, UOC.

- Dror, E. (1990), Enfrentando el futuro, México, Fondo de Cultura Económica.

- Edwards, D. y Mercer, N. (1988), El conocimiento compartido, Barcelona, Paidós.

- Elizondo, A. (2003), La Nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar, México, Paidós.

- Elizondo, A. (2007), La Nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar, México, Paidós, Nueva Edición.

- Escobar, L. (1999), Revisión a la metodología de análisis estructural, Colombia, En ESUMER, edición 31.

- Escobar y León, (2004), "Teorías de la Administración". En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Seminario de Gestión Educativa*, Jalisco. Guadalajara Secretaría de Educación.

- Esquivel, L. J. (2004), Universidad y gestión estratégica. El caso de una universidad chilena. I, México, CESU, UNAM.

- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Chile, OREALC-UNESCO.

- Fernández, A. (1995). La efectividad de la combinación de las estrategias discusión dirigida y tutoría en el rendimiento de los alumnos en la disciplina metodología de la investigación. Asociación Venezolana de Investigación Educativa, Datos no publicados.

- Flavell, J. H. (1987) Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds) Metacognition, motivations and understanding (21-29) Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Fuentealba, V. (Mayo, 1997), *Los cursos universitarios de metodología de la investigación versus práctica de la investigación*. Ponencia presentada en las primeras jornadas de reflexión sobre la enseñanza y práctica de las metodologías de la investigación en Venezuela, Caracas.

- Furlán (1992), En Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.). *La gestión pedagógica de la escuela*, Chile, OREALC-UNESCO.

- Galperin, P. (1978), “La Formación por etapas como método de investigación en psicología”, en V. Davidov. (Ed.) Problemas de Psicología Evolutiva. Moscú, Progreso.

- García Arieto, L. (2002), *La Educación a Distancia*. De la Teoría a la Práctica, Barcelona, Ariel.

- Garrison, D. R. y Archer, W.(2000), A transaction perspective on teaching and learning: A framework for adultand higer education, Amsterdam, Pergamon.

- Gather, M. (2004), Innovar en el seno de la institución escolar, Barcelona, Grao.

- Geertz, C. Geertz, H. y Rosen, L. (1983), From the natives Point of view: On the Nature of Antropology Undestanding. NY, The pleasures of Antropology, Morris Freilich, Ed.

- Geertz, C. (1987), *Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la Cultura*. En La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.

- Geertz, C. (1998). La interpretacion de las culturas, Barcelona, Gedisa.

- Gibbons, M. (1997), La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas, Barcelona, España: Ediciones Pomares Corredor.

- Gibbons, M. (1998), Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI, Paris, Francia, UNESCO.

- Gibbons, M. (1999), “Science´s new social contract with society”. En Nature Vol. 402, SUPP.

- Giddens, A. (1995), La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Argentina, Edit. Amorrotu.

- Gimeno Sacristán (1991), El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (1997) "Docencia y cultura escolar", Madrid, Morata.

- Guadilla, G. C. (1996), Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Venezuela, CENDES.

- Guadilla, G. C. (1997), “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en la educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, tomo I, Caracas, Venezuela, CRESAL UNESCO, pp. 47-80.

- González, Rey, F. (1995), Comunicación, personalidad y desarrollo, La Habana, Pueblo y Educación.

- Gombert, J. E. (2001), Development metalinguistique, Paris, Presses Universities de France.

- Guevara Pozas (1992), "Docencia e investigación en redes neuronales aplicadas a robótica", en *Robótica Pedagógica* (Memorias), México, UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

- Heller, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

- Heller, A. y Fehe, R, F. (1988), La condición política postmoderna. En *Políticas de la postmodernidad,* Barcelona, Editorial Península.

- Herrera, A. y Didrikson, A. (2000), La transformación de la Universidad Mexicana, México, UNAM – Plaza y Valdés.

- Herrera, A. y Didrikson, A. (2006), Manual de planeación prospectiva estratégica: su aplicación a instituciones de educación superior, México, UNAM. CESU.

- Hine, C. (2004), Etnografía virtual, Barcelona, Edit. UOC.
- Holmberg, B. (2001), Theory and Practice of Distance Education, London, Routledge.

- Hölmberg, B. (1985), Educación a Distancia: Situación y perspectivas, Buenos Aires, Kapelusz.

- Huberman, Michael y otros (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar,* Barcelona, Paidós.

- Hurtado, I. y Toro, J. (1997), Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios, Valencia, Venezuela, Episteme Consultores Asociados.

- Jones, (2003), Cibersociedad 2.0, Barcelona, Edit. UOC.

- Keegan, D. (2001) Fundations of Distance Education, London, Routledge.

- Kuhl, J. (2000b), "A Functional – Desing Approach to motivation and self regulation. The dynamics of personality systems interactions", en M. Boekaerts; P. Pintrich, Y. M. Zeidner. (Eds), Handbook of Self - Regulation, San Diego, CA: Academic Press.

- Lara, A. L. (2010), “Planeación lineal y participativa en el proceso de dirección”, en A. Elizondo, H. La nueva escuela, I Dirección, liderazgo y gestión escolar. México, Paidós.

- Leontiev, A. N. (1981), The concept of activity in psychology en Wertsch (comp) The concept of Activity in Soviet Psychology, Armonk New York, Sharpe.

- López, S. F. (2001), Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Ediciones IESALC/ UNESCO.

- Luna, E. (2003), La red como mecanismo de coordinación y las redes de conocimiento, en Luna M. (coord.) Itinerarios del conocimiento: Formas, Dinámicas y Contenido. Un enfoque de redes. México.

- Luria. A. R. (1987), *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos,* Madrid, Akal.

- Marrero, J. (1993), "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en: Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor.

- Mayor, F. (1998), La educación superior y los retos del nuevo milenio, en Diálogo, la educación superior: una puerta abierta para el siglo XXI, Parós, Francia, UNESCO.

- Medina, M. P. (2005), Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional, México, Porrúa.

- Mena, M. (comp) (2004), La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades, Argentina, ICDE - UNESCO.

- Miklos, T. (2001) Criterios básicos de planeación en las decisiones políticas. De la Planeación a la acción, México, Siglo XXI.

- Miranda, L. F. (2001), Las universidades como organizaciones del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, UPN. México.

- Moore, G. M. (2003), Handbook of Distance Education, London, Lawrence Erlbaum.

- Morales, V. (1997), La educación del posgrado en el mundo: estado actual y perspectivas, Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación.

- Morán Oviedo, P. (2003), El vínculo de La Docencia y la Investigación. en el trabajo académico de la UNAM, México, Plaza y Valdés.

- Morin, E. (1994), “Epistemología de la Complejidad" En: Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. (Dora Fried Schnitman, comp.) Barcelona, Paidós.

- Morín, E. (1999), La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento, Nueva Visión, Buenos Aires.

- Murillo J; Muños M. (2002), La mejora de la escuela. Un cambio de Mirada. Editorial Octaedro y Ministerio de Educación y Deporte, Barcelona, España Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Nava Preciado J. M. (2005), “El directivo escolar de secundarias: su gestión y sus prácticas culturales”. En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa. Seminario de Gestión Educativa*, Jalisco. Guadalajara, Secretaría de Educación.

- Novak, J. D. (1988), Aprendiendo a Aprender, Barcelona, Martínez Roca.

- Nussbaum, L y Tusón A (2002), "El aula como espacio cultural y discursivo", en "El aprendizaje de la comunicación en las aulas" Lomas C. (Comp.) Barcelona, Paidós, cap.9.

- Ochoa, F. (1994), Hacia una Pedagogía del Conocimiento, en *Constructivismo Pedagógico y Enseñanza por Procesos, Colombia,* Edit. McGRAW-HIL.

- Olmos R. A. (Ed.) (2001), La cultura colaborativa en las aulas Universitarias. La promoción del desarrollo cognitivo y directivo de los estudiantes, México, UNAM.

- Olmos, R. A. (2002), El Marco Socio Cultural de Vygotski en la Directividad del Desarrollo y Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, en A. Olmos, R. Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural, México, UNAM FES *Zaragoza*.
- Olmos, R. A. (editira) (2002), Aplicaciones Educativas de la Teoría Socio Cultural, México, UNAM FES Zaragoza.

- Olmos, R. A. y Carrillo, A. A. (2009), Juego y Alfabetización. Bases para un sistema educativo cultural vygotskiano, México, Purrúa.

- Olmos, R. A. (2010), Escenarios de la psicología educativa III. Las instituciones coeducativas y ambientes culturales formativos. En F. Tirado y M.A. Martínez (Coords.), Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI. México, McGraw- Hill.

- Otto, P (1983), “Distance teaching and Industrial production” en D. Sewart; D. Keegan, y B. Holmberg (comp) Distance Education. International perspectives, Londres, Crom Helm.

- Pacheco, M. T., et al. (1991), Aspectos metodológicos de la Investigación Social, Cuadernos del CESU No. 6, México, UNAM.

- Pacheco, (2002), La institucionalización de la investigación social en México, México, UNAM – CESU. Edit. Plaza y Valdés.

- Petty y Caciopo (1986), Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change, New York, Springer – Verlag.

- Piedad, E. (2006), Una universidad en permanente innovación. Informe de sostenibilidad,UTB.

- Piña Osorio, J. (1998), La interpretación de la Vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y Prácticas Académicas, México, Plaza y Valdés Editores.

- Ponce G. V. M.; Beas, G. J. (2005), "Condiciones micro políticas de la gestión de las organizaciones educativas", en *Seminarios de Formación e Investigación Educativa.Seminario de Gestión Educativa*, Jalisco, Guadalajara, Secretaría de Educación.

- Pozner, P. (2000), *Gestión Educativa Estratégica. Módulo 2*: "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa", Buenos Aires, IIPE.

- Ramírez, P. (1999), *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*. Cuadernos para transformar nuestra escuela SEP, México, Cuaderno N° 3, segunda edición.

- Requiz, T. y Chacín, M. (1995), *Las técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior*, México, Trillas.

- Río, P. del y Álvarez, A. (1994a), "Re-present-acción en contexto: Una alternativa de convergencia para las perspectivas cognitiva e histórico – cultural", en A, Rosa y J. Valsiner (Eds) Explorations in Socio-Cultural Sutidies. Col 1 Histórical and Theorical Disuorse, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.129-146.

- Río, P. del y Álvarez, A. (1995), Directividad. The cultural and Educational Construction of Morality and Agency. some Questions Arising form the egacy of Vygotski. Anthropology & Education. 26(4), 384-409.

- Río P. del (1996), Psicología de los medios de comunicación, Madrid, Síntesis.

- Río, P. del y Álvarez, A (1997a) "¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad", en Álvarez, A. y del Río P. Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación, Madrid, Visor.

- Río, P. del y Álvarez, A. (1997b), “Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia”, en J. V. Wertsch; P. del Río y A Álvarez (eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Colección cultura y conciencia, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Río, P. del (1998), De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectologico desde L.S Vygotski, Madrid, Cultura y Educación.

- Río, P del y Álvarez (1999). del Río, P. & Álvarez, A. (1999), “Los procesos de representación sobre problemas sociales en los medios de comunicación”, en A. Álvarez; J. Benavides; R. Berman; D. Casado; P. Cruz; L. Díaz; B. Duncan; C. Egea; F. García; R. García; M. T. González; E. Gutiérrez; J. J. Igartua; J. Luna; I. Monjas; L. Pantano; R. Puig de la Bellacasa; P. del Río; A. Rodríguez; J. Romañach; L. Saldaña; J. G. Storch, & A. Vilà, *Discapacidad y Comunicación Social: 4ª edición corregida y aumentada de Discapacidad e Información. Monografía 14/98*, Madrid, Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalías, (pp. 127-150).

- Río, P. del & Álvarez, A. (2002), From Activity to Directivity: The Quiestion of involvement in Education. En G. Wells, G. Claxton (eds). Learning for life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the future of education, Oxford, Blakwell, 59-72.

- Río, P. del; Álvarez, A. y del Río M. (2004), Pigmaleón, Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rivas H. S. (2005), “La gestión directiva en la escuela”. En *Seminarios de Formación e Investigación Educativa, Seminario de Gestión Educativa*, Jalisco, Guadalajara, Secretaría de Educación.

- Riviére, A. (1985), La psicología de Vygotski, Madrid, Aprendizaje Visor.

- Rockwell, E. (1997), “La dinámica cultural en la escuela”, en A. Álvarez. (Ed.) Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1983), La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso, México: DIE-CINVESTAV del IPN.

- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor.

- Rogoff, B. (1993), Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós.

- Rogoff, B. (1994), Developing Understanding of the ideas of Communities of Learners, Mind, Culture and Activit.

- Rojas, Piedad. (2009), Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior, mandato de la UNESCO.

- Rosa, A (2004), "Enfoques socioculturales y educación". Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO, México, UAM.

- Ruiz, C, J. (2004), Dirección y gestión educativa, Colección, Medellin, Esumer, 1ª. Edición.

- Sánchez Horcajo, J. (1979), *La gestión participativa en la enseñanza*, 2a ed., Madrid, Narcea.

- Schmenlkes (1999), Ponencia presentada en el Primer Seminario México-España sobre los procesos de Reforma en la Educación Básica. San Juan del Río, Qro., del 5 al 8 de noviembre.

- Sebastián, J. (2001) Demanda, difusión y cooperación tres ingredientes para políticas globales y locales de ciencia y tecnología, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Sewart, D. Keegan y Holmberg (comp), Distance Education International perspectives, London, Crom Helm.

- Smith, J. (ed) (2002) La autonomía escolar: una perspectiva crítica, Madrid, Akal.

- Smith, M; Kollock, P (1999), “Communities in Cyberspace”, Routledge

- Stephen, J. Ball. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós/MEC.

- Stubbs, M. (1987), Análisis del discurso. Análisis sociolingúïstico del lenguaje natural, Madrid, Alianza Editorial.

- Sutz, J. (1997), La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema. en la educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe, tomo I, Caracas: CRESAL/ UNESCO, pp. 257-278.

- Suárez, D. H. (2005), Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización del conocimiento, Buenos Aires, Secretaría de Educación de CBA.

📖 Tedesco J. C.; y Torres, A. M. (1999), “A modo de síntesis”. *En Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones*. Informe del Foro realizado en Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

📖 Tedesco, (2002), Educar en la sociedad del conocimiento, México, Fondo de Cultura Económica.

📖 Torres, J. A. (2004), Universidad Virtual. Educación para la sociedad del conocimiento, México, Paidós.

📖 Tünnerman, C. (2003), “Desafíos de la universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial de Educación Superior. Comité Científico Regional para América y el Caribe del Foro de la UNESCO”, París, UNESCO.

📖 Tünnermann, C. (2004), El papel de la ciencia, la tecnología y la innovación en la sociedad del conocimiento. Managua, Universidad Nacional de Ingeniería.

📖 Tusón, A. (1991a), "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en SIGNOS, Teoría y práctica de la educación, 2.

📖 Unamuno, M. (1970), Diario Íntimo. Madrid, Alianza.

📖 Unamuno, M. (1987), Del sentimiento trágico de la vida, Madrid, Alianza.

📖 Unamuno, M. (1990), Cómo se hace una novela. Madrid, Alianza.

📖 UNESCO (1998), Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.

📖 Valdez, D 2004), "Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula" Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.

📖 Valsiner, J. (1998), The guided. A Sociogenetic approach to personality. Cambridge, M. A, Harvard. University Press.

📖 Van deer Veer, R. y M. H. y Van Ijzen Doorn (1986), “La teoría de Vygotski y la necesidad de conceptualizar las relaciones emocionales”, en A. Álvarez (Comp.), Madrid, Aprendizaje Visor.

📖 Vasconi T. y Reca I. (1977), Modernización y crisis en América Latina. Cuadernos de educación. Laboratorio educativo. Caracas Venezuela, p. 58.

- Vygotski, L. S. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.

- Vygotski, L. S. (1981), “The instrumental method in Psychology”, en J. Wertsch (Ed.) The concept of Activity in Soviet Psichology. Armonk, N.Y.: Sharpe.

- Vygotsky, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* México, Grijalbo.

- Vygotski, L. (1993), Obras Escogidas II Problemas de la Psicología General, Madrid, Aprendizaje Visor.

- Vigotski, L.(1995), Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en Obras Escogidas, III, Problemas del Desarrollo Psicológico, Madrid, Visor.

- Vigotsky, L. (2004) Teoría de las emociones. Estudio Histórico Cultural. Madrid, Akal.

- Wedemeyer, C. (1981), Learning at the bacdoo:reflections on non-traditional learning in the lifespan, Madison, University of Wisconsin Press.

- Wellman, H. M. (1985), The origins of metacognition. En Forrest – Presley, G. E. y T. G. Waller (eds) Metacognition, cognition and human performance, Vol 1, Orlando FL, Erlbaum, MA, MIT, Press.

- Wertsch, J. (1997), Voces de la mente. un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, Visor.

- Wertsch, J. V. (1988), Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona: Paidós.

- Wertsch, J. V. (comp) (1985), Culture, Comunication and Cogniction: Vygostkian Perspectives, Cambridge, Cambridge University Press.

- Zilberstein Toruncha,J. (2006), El aprendizaje de los estudiantes y las tecnologías de la información y las comunicaciones (tic). Propuesta de exigencias didácticas para su utilización.

- Zimerman, B. J. y Shunk, D.(1989), Self – regulated Learning and academia achievement. Nueva York: Springer-Verlag.

- Zimmerman, B. J. (2000), “Attaining Self – Regulation, A social cognitive Perspective” en M. Boekaerts; P. Pintrich, Y. M. Zeidner. (Eds), Handbook of Self - Regulation, San Diego, CA, Academic Press, pp. 13-39.

REVISTAS

- Álvarez, A. (1990), Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico – cultural, *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 41-.77.

- Álvarez de Fernández, T. (1997), La efectividad de la combinación de las estrategias discusión dirigida y tutoría, en el rendimiento de los alumnos en la disciplina metodología de la investigación, *Revista de la Asociación Venezolana de Investigación Educativa*, *3*.

- Albornoz, O. (2000), La Profesión académica ¿Profesionales que enseñan o profesionales de la enseñanza?, *Revista Tendencias,* 1 (1) Mayo.

- Arias F. (2000), "¿Hay Dos Modelos (Teórico-Descriptivo y Técnico-Prescriptivo) del Proceso Administrativo?", *Revista Contaduría y Administración*,196, enero-marzo, pp. 5-14.

- Barberá, G. E. (2000) Proceso de Estudio en Enseñanza Universitaria a Distancia con uso de nuevas tecnologías. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (5), pp. 18.- 26.

- Bardisa Ruiz Teresa (1997), Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En Biblioteca digital, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Micropolítica en la escuela, septiembre-diciembre, Ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos.

- Barros, B.; Vélez y Verdejo, F. (2004), Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y resultados. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 24 pp. 67-76.

- Becerra, A. (1997) Investigación en metodología vs. Metodología de la investigación, Investigación y Posgrado, 12 (1).

- Bolivar, R. C y Pacheco, T. V. (2005), La enseñanza de la investigación en la universidad virtual: el caso de una universidad privada venezolana, *Revista investigación y postgrado*, .21 (3), Caracas, oct.

- Botero, Ch. A. e Isaza, C. J. (2009), Cinco tendencias de la gestión educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 Edit. OEI.

- Bráten, I. (1991), Vygotsky as precursor to metacognitive theory. The concept of metacognition and its roots. En *scandinavian Journal of educational Research*. 35(3), pp. 179-192.

- Chartier, R. (1993), Popular Culture : a concept revisited, Intellectual History Newslesletter, 15, pp. 3-13.

- Cruz, C. (2000), ”Formación pedagógica y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.

- Davydov, V. (1995), The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice. *Educational Researcher*, 24, pp. 12-21.

- Elizondo y Ayala. (2007) El equilibrio entre la enseñanza y la investigación en países latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, Edit. OEI.

- Elkonin, (1984), Esbozo de la obra científica de L. S. Vygotski, *Revista Psicología 2000, 17, 14-28.*

- Etzkowitz, E. (2000), “The dynamics of innovation: from National Systems and ´Mode 2´ to a Triple Helix of university”, *Research Policy*, 29, (2).

- García, G. J. (2004), La administración y Gestión Educativa. Algunas lecciones que nos deja su Evolución en los Estados Unidos y México, *Revista interamericana de Educación de Adultos*, México, 26 (1), 42p.

- González, M. y González, E. (2010) Los sentidos del docente universitario. *Revista REDHECS*, 7 (2), pp. 23.34.

- Gil Rivera, ;M. C. (2008), LA Gestión educativa en la educación a distancia, *Boletin SUAYED*.

- Griffiths (1959) Citado en. La dimensión administrativa de la Gestión, *Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE.

- Gutiérrez, S. C. (2008), La enseñanza y la investigación. Una relación necesaria. *Revista Biomédica latinoamericana*, 10(4), 238-247

- Hohendarf, G. (1993) Wilhem Von Humboldt (1767 – 1835) Perspectivas, Revista trimestral comparada, Paris, UNESCO, XXIII, 3-4, pp. 709-719.

- Karsenti, T. ;Larose, F. y Nuñez, M. (2002), La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista electrónica en Investigación Educativa*, 4(1).

- Kuhl, J. (2000), “The volitional of Personality Systems Interaction Theory: Aplication” in Learning and treatment contexts, *International Journal of Educational Research*, 33, pp. 665-703.

- Latorre, M. (2002), Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas., en *Boletín de Investigación*, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 16, pp. 48-67.

- Lobrot, M. (1987), La afectividad: el aspecto más importante en la transmisión del conocimiento, Entrevista a Michel Lobrot por Juan Pablo Méndez. *Pedagogía*, 4 (9), pp. 1-6.

- Malglaive, G. (1990), Saber y práctica en la formación de adultos, en *Revista de Educación*, 294, pp. 79-106.
- Martí, E. (1995), Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto, *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 9-32.

- Medina, N. M. (2000), Calidad y Gestión Educativa, en *La tarea. Revista de Educación y Cultura*, de la sección 47 del SNTE, 18.

- Mena, M. (2002), “Social Image of Distance Education”. Educational Technology and Communication Magazine, *Latin American Institute of Educational Communication* (ILCE). México. June.

- Minick, N. J. (1985), Mind and activity in Vygostsky”s work an expanded frame of reference, *Cultural Dynamics*, 2, pp.162-187.

- Olson, L. (1997), Teachers need nuts, bolts of reforms, experts say, *Education Week*, 1, 37.

- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el contexto de la globalización. OEI, Madrid, 4, Octubre, pp. 4- 20, Referencias tomadas de Megan Tschannen -Moran, Anita Woofolk & Wayne K. Teacher Efficacy: Is Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 4. (2), pp. 202-248.

- Pacheco T. (1991), "Los procesos de innovación educativa. Su mediación institucional" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 1 CEE. México (en prensa).

- Pérez-García, C. R. (1997), La investigación en la universidad y la formación integral del estudiante, *Revista En Postgrado*, *3*(3), pp. 19-29.

- Potter,W. (1998) Thinking in Education. *Journal of Applied Comunication Research*, 27, pp. 258-284.

- Quintero, J.; Munévar, R. y Yepes, J. (2009), Aula investigativa. Un espacio para construir saber pedagógico, Revista Otec Educrea, 7, pp. 45.61.

- Río, P. del (1990), La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación. El espacio instrumental de la acción social, *Infancia y Aprendizaje*, (51-52), pp.191-244.

- Río, P. del & Álvarez, A. (1995), Directivity: The Cultural and Educational Construction of Morality and Agency, Some Questions Arising from the Legacy of Vygotsky. *Antropology & Education, Quarterly* 26(4), pp. 384-409.

- Río, P. del y Alvarez, A. (2003a), Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural. Exploraciones desde el potencial no desarrollado de la perspectiva histórico – cultural, Interdisciplinary Journal of Human Development, *Culture and Education*, 4 (1).

- Río, P. del y Álvarez. A. (2003b), Networks. An On line Journal for Teacher Research. El Currículum global: Reconsiderar la escuela desde la educación. Interdisciplinary Journal of Human Development, Culture and Education, 4 (1).

- Rodríguez, N. (2010), Gestión escolar y calidad de la enseñanza, Educere, 4(10), pp. 25-41.

- Rojas, Piedad, (2009), Nuevas dinámicas para la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y para el Desarrollo, *Revista de Educación, 302, pp. 25 -38.*

- Royero, J. (2002), Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina, Revista iberoamericana de Educación, OEI, 30, sep-dic.

- Rubio, G. M.(1999) Autogestión y educación. La investigación en red. Ried.1 (1) 2. Madrid, UNED.

- *Ruiz, B. C. y Pacheco, T. V. (2005), Enseñanza de la investigación su relevancia en la formación. Revista investigación y posgrado, 2, (2), 3-17.*

- *Ruiz-Velazco, E. M. (2000) Propuesta de un modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas, Memorias del XVI Simposio Internacional de Computación en la Educación. SOMECE.*

- Salinas, I. J. (1999) Uso educativo de las redes informáticas, en Educar, 25, pp. 81-92.

- *Sanjio, R. B. (1991),* Feeleing and thinking: Preferences need no inferences, *American Psichologist, 35 (2), pp.151-175.*

- Sander, Benno, (2002), Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEL, No. 30, SEP – DIC.

Sander Benno (1994), Gestión educativa y calidad de vida, en *La educación*, No. 118.

Sander Benno (1996), *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*, en La educación, No. 123-125.

Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana (2007), "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar" Revista *Entre Maestros, Universidad Pedagógica Nacional*, 5, (16), México, primavera.

Trejo, G, y Jones, C., (2000), Educación a mitad del camino. México, Publicación mensual, Nexos, 266.

Ungerfeld, R. (2009), La investigación como soporte de actividades de enseñanza universitaria. *Revista digital y Nuevas Tecnologías*, 30, (5), pp. 5-15.

Valsiner, J. (1999), La cultura dentro de los procesos psicológicos: semiosis constructiva. *Psicología y Sociedad*, 3, (1), pp. 75-84.

Wertsch. J. V., y Stone, C. A. (1978), Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter for the laboratory comparative Human Cognition*. Universidad de California, San Diego), 1 (1), pp. 8-10.

Winn, W. (1989), Toward a rational and theoretical basis for educational technology, *Educational Technology Research & Development*, 37 (1), pp.35-46.

Zapata, M. (1997), "Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa". Pixel-bit, *Revista de Medios y Educación*. Secreatariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla. Sevilla. pp. 57-79.

Zimmerman, B. J. (1995), Self – regulation involves more the metacognition. A social cognitive perspective. *Educational Psychology*, 29, pp. 217-221.

Zimmerman, B. J. y Martínez, P. M. (1988), Construct validation of a strategy model of student self regulated learning, Journal of Educational Psychology, 80, pp. 284-29.

FUENTES INFORMATICAS

Ausencio (2005), citado en Congreso Estatal de Investigación Educativa *Actualidad, Prospectivas y Retos el* 4 y 5 de Diciembre del 2006. http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Configuraciones%20de%20la%20Gesti%C3%B3n.pdf

Medina (2000). Calidad y Gestion Educativa. Consultado en http://pasosvagabundos.com/archivos/Lecturas%20de%20trabajo%20para%20educadores/gestion%20educativa/calidad%20y%20gestion%20educativa.doc.

Narro J., (2010), "VERSIÓN ESTENOGRÁFICA DE LA CONFERENCIA MAGISTRAL CIENCIA Y TECNOLOGÍA: SITUACIÓN ACTUALY RETOS EN EL SIGLO XXI, IMPARTIDA POR EL DR. JOSÉ NARRO ROBLES, EN LOS FOROS DE REFLEXIÓN COMPROMISO POR MÉXICO, EJE EDUCACIÓN Y CULTURA" 15/06/2010, TOLUCA

Otto, P. (2000), *Learning and Teaching in Distance Education*. Consultado en: http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/v2-ch40a.htm.

Otto, P. (2002), Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective (Open and Distance Learning). Consultado en http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/v2-ch40a.htm.

Padrón, J. (1994). *Formación de investigadores*. [Libro en línea]. Disponible: http://www.linea-i.org.com. [Consulta: 2003, Enero 20].

Padrón, J. (1994) Formación de investigadores, (libro en línea). http://www.linea-i.org.com, consulta, 2005.

Padrón G. J. (2000) Organización – Gerencia e investigaciones y estructuras investigativas, documento en línea disponible en, http//padrón.entretemas.com/OrgGerInv.htm. consulta 2009.

Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia Líneas estratégicas para su desarrollo Asociación Nacional de Universidades E Instituciones de Educación Superior D.R. © 2001 ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Dirección de Servicios Editoriales Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, 03310, Deleg. Benito Juárez, México, D.F

Piedad, L. (2009). Nuevas dinámicas para la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y para el Desarrollo.Cuaderno de la Gerencia Responsable y Sostenible. Consultado en http://gerenciaresponsable.wordpress.com/2009/07/29/nuevas-dinamicas-para-la-educacion-superior-y-de-la-investigacion-para-el-cambio-social-y-para-el-desarrollo/

Ponce, R. (2000). Configuraciones Teóricas de las Ponencias de los Seminarios sobre Gestión Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. Consultado en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion

educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Configuraciones%20de%20la%20Gesti%C3%B3n.pdf

- Ramírez, A. (2001), “La reelección frente al pacto político de 1991: ¿ruptura o continuidad?”. Consultado en http://hermesoft.esap.edu.co/esap/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1841.pdf .

- Romeu, T y Guittert, M. (2005), La formación inicial del profesor en la red. El caso de Multimedia y Comunicción en la UOC.,

- Simón, I. M. (2001). “El uso de internet en la enseñanza” , en http//www.ub.es/fihis/culturele/InaSimon.htlm.

- Vidal, C. G. (2010), La actividad del profesor desde Vygotski. Educar. Org.g

- Universidad virtual una virtual realidad J. Eduardo Rodríguez M. Investigador especialista en Transformación de Conflictos y Educación para la Paz. REVISTA AZ – PORTAL DE EDUCACION Y CULTURA, EN http://www.revistaaz.com/distancia.html.

- UNESCO http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion