



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**La docencia en la educación virtual:
tareas, competencias y otras acciones
desde la percepción de sus protagonistas**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA

Presenta:

Luz María Edith Cárdenas Muñoz

Tutor:

Dr. Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
(IISUE)



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

	Pág.
Introducción	5
a. La importancia del objeto de estudio y la necesidad de discutir el asunto	5
b. Metodología	9
c. Estructura del trabajo	12
Capítulo 1. Categorías conceptuales básicas	15
1.1 Educación virtual. Un nuevo paradigma educativo	15
1.2 Más que un aula virtual, un ambiente virtual de aprendizaje	26
1.3 Perspectiva de enseñanza aprendizaje	29
1.4 La docencia virtual, el docente y sus competencias	31
Capítulo 2. La Educación Virtual	38
2.1 La educación virtual. Entre lo individual y lo social	40
2.2 La educación virtual: sus características básicas	42
2.2.1 Grupos heterogéneos	43
2.2.2 Condiciones particulares de espacio y tiempo	44
2.2.3 Flexibilidad	46
2.2.4 Diseño tecnopedagógico especial	49
2.2.5 Relevancia de las acciones del docente virtual	51
2.2.6 Centrada en el alumno, apoyo personalizado	52

2.2.7 Mediada por tecnologías	53
2.2.8 Desarrollada en un ambiente virtual de aprendizaje	55
2.2.9 Economía de escala	57
2.2.10 Requiere respaldo institucional	57
Capítulo 3. La docencia virtual	64
3.1 Ser docente virtual: un reto y una responsabilidad	64
3.2 La etiqueta define las tareas	66
3.3 La docencia virtual: tareas y competencias	71
3.3.1 Dominar los contenidos motivo de estudio	71
3.3.2 Motivar y generar en el alumno una sensación de acompañamiento	73
3.3.3 Utilizar adecuadamente la plataforma, las herramientas que la incluyen y otras tecnologías	74
3.3.4 Brindar seguimiento, evaluación y retroalimentación oportuno y permanente a las actividades realizadas	76
3.3.5 Promover la interacción constante	79
3.3.6 Actuar con base en el conocimiento sobre la modalidad virtual y las particularidades del programa formativo	81
3.3.7 Actuar con base en el conocimiento de las características y necesidades de los alumnos y el grupo	83
3.3.8 Competencias docentes para la educación virtual	85
3.3.9 La simulación docente	87
3.4 Los docentes virtuales. Entre la formación y la experiencia	90

3.4.1 Haber sido alumno virtual para poder ser docente virtual	92
Capítulo 4. Problemas y soluciones en la práctica de la docencia virtual	95
4.1 Falta de dominio tecnológico del alumnado y problemas de conectividad	96
4.2 Soporte institucional endeble	100
4.3 Diseño tecnopedagógico con un planteamiento deficiente	104
4.4 Carencia o insuficiencia de competencias de los estudiantes	112
5. Reflexiones finales	121
6. Referencias	128

Introducción

a. La importancia del objeto de estudio y la necesidad de discutir el asunto

La educación a distancia, especialmente la educación virtual, se ha posicionado internacional y nacionalmente como una alternativa indiscutible para contribuir a ampliar la cobertura educativa, la equidad en el acceso a la educación superior y hacer frente a las demandas que se enmarcan en la llamada sociedad del conocimiento¹ también llamada “sociedad digital” que trata de señalar una discontinuidad respecto a períodos anteriores. En esta nueva sociedad el desarrollo de las TIC² y el acceso a la información han permitido que los ciudadanos se conviertan en consumidores y a la vez productores de información, lo que está modificando las actuales maneras de enseñar, de aprender, de ver los centros educativos y sus funciones (Gross y Valdivielso, 2012). Lo anterior ha promovido el desarrollo de nuevas profesiones, opciones para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, necesidad de generar habilidades para el aprendizaje autónomo, flexibilidad para cursar la Educación Superior (ES), internacionalización de la ES, democratización de la ES, entre otras situaciones.

Esto reclama la inminente incursión de las TIC como parte de las políticas, los programas y las estrategias pensadas para contribuir al desarrollo de la ES y, en particular, para la creación de nuevas propuestas en el ámbito de la modalidad a distancia.

La meta nacional, según el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, es alcanzar el 40 por ciento de cobertura en la ES; en el ciclo escolar 2015-2016 la

¹ Para UNESCO (2009), un elemento central de las sociedades del conocimiento es poner al servicio de las personas información y tecnología para desarrollar la “capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información para crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo humano.” (p.29).

² Retomando a Pere Marqués (2008), en el concepto de TIC convergen la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales que comprenden los desarrollos relacionados con las computadoras, Internet, la telefonía, los medios de comunicación social, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Las TIC se caracterizan porque constituyen nuevos soportes y canales para adquirir, producir, almacenar, registrar, presentar y difundir información.

cobertura fue de 35.8 por ciento incluyendo la modalidad no escolarizada. Según Tuirán (2011), la ANUIES propone elevar esta cobertura “a 48 por ciento en 2020, lo que implicaría alcanzar una matrícula de poco más de 4 millones 700 mil estudiantes en 2020.” (p.5). Esto supone un gran reto para la educación superior en general y para la educación a distancia, virtual, en particular.

Resulta complejo construir una idea precisa de la cobertura que actualmente tiene de la educación virtual en educación superior, ya que los datos que reporta SEP hacen referencia a la “modalidad no escolarizada” donde no se marca una diferencia entre modalidades abiertas, a distancia y mixtas. En el ciclo escolar 2015-2016 esta instancia oficial reporta 504,643 alumnos de licenciatura en la modalidad no escolarizada, lo que corresponde a 14.8% de la matrícula en este nivel educativo.

Un dato adicional, que nos acerca a la idea de la cobertura que actualmente tiene la educación a distancia, es el de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México (UnADM), que comenzó a funcionar en 2009 y se creó oficialmente en 2012, esperaba contar para el cierre de 2014 con una matrícula de 70 mil alumnos y para finales de 2018 llegar a 250 mil estudiantes (SEP, 2014).

La modalidad a distancia especialmente la que se lleva a cabo de manera virtual está en expansión, sin embargo, siguen existiendo debates respecto a si funciona o no, si se aprende o no en ella, o si tiene o no calidad³. Entendemos, retomando a Silverio (2006), que la calidad de la educación universitaria hace referencia a un complejo constructo donde se consideran tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

A pesar de que una importante parte del mundo está viviendo en una era completamente digital, con mares de información a disposición de cualquiera; cuando ya se habla, desde la perspectiva tecnológica de un acceso, quizá

³ Bajo la perspectiva de un modelo sistémico, se entiende la calidad educativa como “... un continuo cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia altamente correlacionados, y en su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema (De la Orden 1988, p.155)” (Silverio, 2006, p.40). Se habla de sentido eficaz cuando hay una relación positiva entre los resultados alcanzados y los objetivos previstos; mientras que efectivo atañe a resultados que se alcanzan con independencia de metas u objetivos propuestos. Y funcional hace referencia a que cumple la función para la que fue destinado.

asimétrico y parcial, pero real, de aplicaciones web, de entornos y herramientas digitales, de inteligencia artificial, de realidad virtual etc.; y desde la pedagógica, de aprender bajo enfoques centrados en el estudiante, a partir de entornos personales de aprendizaje basados en tecnologías, de narrativas transmedia, de competencias digitales, de aprendizaje móvil; es decir, de aprender con las tecnologías dentro y fuera de la institución escolar, mediante nuevos modelos educativos; la educación a distancia virtual, continúa en construcción y los aspectos normativos que la regulan aún son endeble.

Esta problemática relacionada con el crecimiento, la calidad y el fortalecimiento de la educación virtual puede explicarse desde diferentes aspectos; por ejemplo: desde la perspectiva teórica (cómo se entiende, explica, fundamenta la modalidad); desde la manera de estructurar metodológicamente las propuestas (qué componentes las integran, cuál es su función y cómo se presentan); desde el diseño tecno pedagógico (cómo se conciben e implementan las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y mediante qué tecnologías); desde la gestión administrativa y la normatividad que regulan la modalidad; desde las políticas institucionales; desde los alumnos, sus responsabilidades, percepciones y necesidades formativas; y también, desde la docencia, es decir, las acciones que llevan a cabo los docentes virtuales.

En esta modalidad a la figura docente se le conoce de múltiples maneras según la institución educativa: tutor, asesor, instructor, facilitador; para los fines de este trabajo lo llamaremos personal docente virtual, (abreviando la referencia a docente virtual o docente, cuando en el contexto se entienda que lleva a cabo sus tareas en la virtualidad), lo cual se explica más adelante. Este trabajo se centra justamente en la práctica de la docencia virtual.

La manera en la que están estructuradas muchas de las propuestas de educación virtual, básicamente las formales, retoman al docente como un componente del modelo, y en estos casos es fundamental que este actor lleve a cabo su práctica de manera que contribuya lo mejor posible a la construcción y adquisición de aprendizajes.

Así lo refiere la ANUIES (2000), en su documento la educación a distancia en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, capítulo II, subtema 2.5.8:

Ante los innumerables desafíos que se le presentarán en los próximos años al SES, desde la perspectiva de la educación abierta y a distancia se deberá realizar una serie de acciones con el propósito de garantizar la calidad de los programas, compatibilizar modelos, favorecer el uso de redes, facilitar el acceso a los bancos de información en línea, y conjugar esfuerzos para la formación, actualización y capacitación de recursos humanos y personal académico. (s/p)

Esta educación demanda profesionales comprometidos con las exigencias de un nuevo entorno envuelto en la sociedad del conocimiento donde sus características, cualidades, competencias, tienen implicaciones con el éxito o el fracaso del estudiante que ingresa a la educación virtual y en la modalidad misma.

La práctica de la docencia virtual conlleva acciones complejas y es un campo que aún requiere respuestas, sobre todo, con nuevas miradas y perspectivas derivadas de quienes realizan esta tarea en nuestro contexto.

Sólo como una muestra de los estudios sobre el tema, de los 450,000 registros de tesis que tiene para consulta en línea el Sistema Bibliotecario de la UNAM, en febrero de 2017, se encontraron 244 trabajos vinculados con las siguientes categorías: 163 de educación a distancia, 23 de educación virtual, 49 de educación en línea, dos de tutor en línea, tres de asesor en línea y cuatro de docente en línea.

De éstas, solo 11 tienen alguna relación con el tema de este trabajo: cinco se refieren al perfil, papel o rol del docente en la educación a distancia, uno sobre la tutoría en el bachillerato a distancia, dos están relacionados con la formación docente o de tutores para esta modalidad, uno se refiere a las competencias del docente en el *e-learning* y dos se relacionan con la comunicación didáctica y la interacción en la educación a distancia. Ninguno toca las acciones de la práctica docente virtual desde la percepción de quienes realizan esta tarea, es decir, los propios docentes.

Es necesaria una reflexión pedagógica de este actor y de sus tareas en el marco del ambiente en donde lleva a cabo su práctica. El gran reto de la expansión de la modalidad, va acompañado de otros desafíos que enfrenta esta educación, donde el docente virtual tiene un papel fundamental que necesitamos conocer más y mejor.

Este trabajo tiene como objeto de estudio la docencia virtual, con la intención de proponer una caracterización de la docencia en la educación virtual, a partir de analizar su práctica, mediante la voz de los protagonistas y la confrontación de estos referentes empíricos con los aspectos teóricos de literatura especializada en el tema.

Consideramos que el docente virtual puede ser un factor de cambio en el ámbito de la formación virtual, ya que puede o no promover un proceso de aprendizaje dinámico, motivante, enriquecedor, más personalizado, significativo y ético.

b. Metodología

El desarrollo del trabajo se lleva a cabo a partir de un posicionamiento metodológico de corte cualitativo, se empleó el estudio instrumental de casos múltiples con un enfoque colectivo de casos, en el cual el caso es la vía para la comprensión de algo más allá del caso mismo (Stake, 1995).

Se utilizó la técnica cualitativa de entrevista semiestructurada⁴, entendida como una herramienta que permite la construcción de conocimientos a partir de recuperar el discurso de otros y los significados que les atribuyen los entrevistados al objeto de estudio.

Para la integración de los resultados, se llevó a cabo un proceso que consistió en analizar ese conocimiento que se obtiene de las entrevistas, resultado de las experiencias y percepciones de los entrevistados, para interpretarlo, reconstruirlo y confrontarlo con los referentes teóricos consultados, conocerlo a profundidad y de ser posible describirlo, mostrarlo y explicarlo como parte de la construcción del

⁴ Las entrevistas semiestructuradas, según Hernández, Fernández y Baptista (2003), “se basan en una serie de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.” (p 455).

objeto de estudio, es decir, tratar de rescatar "lo dicho" en el discurso de los entrevistados y fijarlo en términos susceptibles de consulta (Geertz,1987).

La conformación de una especie de gráfico nos permite ubicar el vínculo entre los elementos teórico–conceptuales, derivados de la investigación documental y el análisis de textos; las explicaciones empíricas obtenidas de las entrevistas; y la interpretación analítica, para construir nuevo conocimiento.

La siguiente imagen ejemplifica, *grosso modo*, lo anterior.

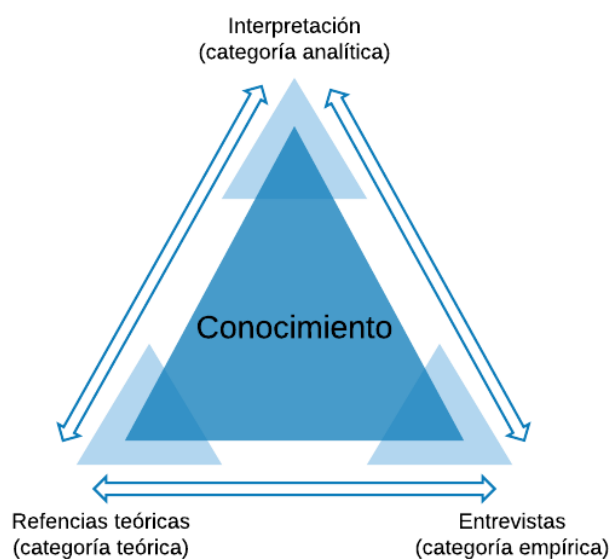


Gráfico 1. *Construcción del conocimiento.*
Construido en el seminario de investigación que imparte el Dr. Eugenio Camarena en el posgrado de pedagogía, 2014.

Nos acercamos a la docencia virtual desde una percepción crítica que permite entender esta actividad no sólo a partir de lo que nos presentan los estudios teóricos al respecto, sino también desde la experiencia de quienes la viven diariamente y nos aproximan a sus tareas, problemáticas y soluciones.

Desde la teoría crítica de Max Horkheimer, de la escuela de Frankfurt, el conocimiento se constituye en la realidad, es decir, el conocimiento se generará entre el sujeto y su realidad. En este caso, a partir de adentrarse en la experiencia de lo que significa, para los entrevistados, vivir y ser parte social y cultural de la educación virtual.

De acuerdo con esta postura, todo conocimiento depende de las prácticas de la época y de la experiencia. “Si se presentan contradicciones entre la experiencia y la teoría, habrá que revisar una u otra. O bien se ha observado mal, o bien hay algún error en los principios teóricos. De ahí que la teoría⁵ permanezca siempre, respecto de los hechos, como una hipótesis” (Horkheimer, 2000, p.2) que puede modificarse si surgen dificultades en el tratamiento del tema.

Para llevar a cabo lo anterior, se estructuró un guion de entrevista, organizado por campos temáticos obtenidos de las pre-configuraciones conceptuales derivadas del anteproyecto de tesis y de acercamientos conceptuales sobre el tema objeto de estudio que permitieron comenzar, también, a definir las categorías de análisis.

Se realizó la entrevista a 11 docentes virtuales que llevan a cabo acciones de docencia en proyectos de educación virtual, que fueron elegidos por la experiencia que tienen realizando esta función. Presentan los siguientes rasgos en común: han sido la principal figura docente en programas de formación virtual; tienen entre 4 y 10 años de experiencia como docentes en entornos virtuales de aprendizaje; han trabajado en alguna de las principales universidades públicas que ofrecen en México esta modalidad: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México, así como en otras universidades estatales; y tienen experiencia en proyectos de formación de docentes virtuales, así como un vínculo estrecho con la educación: son pedagogos, psicólogos o comunicadores con experiencia y formación en educación.

Existen varias aristas en relación con la docencia virtual que deben analizarse, interpretarse y explicarse, para ello, es necesario atender algunas de las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo perciben los docentes virtuales la modalidad a distancia, en línea?, ¿cómo perciben los docentes su práctica en la educación virtual?, ¿qué competencias deben desarrollarse para desempeñar favorablemente la docencia

⁵ Para Horkheimer, la teoría es un saber acumulado de tal forma que se torna útil para la caracterización más detallada y profunda de los hechos.

virtual?, ¿con qué problemas se enfrenta el docente virtual en su práctica cotidiana y de qué manera los afronta?, ¿qué acciones pueden tomarse en cuenta con miras a mejorar la docencia virtual?

El objetivo general del trabajo es:

- Proponer una caracterización de la docencia en la educación virtual y encontrar elementos que contribuyan a comprender y mejorar su práctica.

Por su parte, los objetivos particulares son:

- Analizar cómo entienden la educación virtual los docentes virtuales entrevistados y su papel dentro de ésta.

- Analizar cómo perciben su práctica los docentes entrevistados y las competencias que ésta les demanda.

- Comprender qué tareas llevan a cabo los entrevistados, los problemas que enfrentan directamente en los ambientes virtuales de aprendizaje y las soluciones que encuentran para atenderlos.

Aunque este trabajo se construye, como se explica líneas arriba, a partir de lo derivado de la interpretación de los relatos que nos comparten los entrevistados y el imbricado análisis entre éstos y los aspectos teóricos, los cuales se van trabajando en los capítulos 2, 3 y 4 donde se presentan el análisis de las entrevistas, se incorpora un marco teórico general en el que se explican las principales categorías de análisis que permean el presente trabajo.

c. Estructura del trabajo

El trabajo se integra con cuatro capítulos:

Capítulo 1

Se presenta un encuadre de las principales categorías teóricas que permean el desarrollo del estudio: educación virtual, ambiente virtual de aprendizaje, perspectiva de enseñanza y aprendizaje y docencia virtual. En el entendido de que en los siguientes capítulos se continuará el tratamiento de referentes teóricos, pero en vínculo y análisis directo con las aportaciones empíricas de los entrevistados.

Capítulo 2

Se trata el tema de la educación virtual, desde la percepción que de ella tienen los entrevistados; se rescatan las características que la definen y explican; y, las condiciones contextuales que están incidiendo en la modalidad, su desarrollo y consolidación.

Partimos primero del concepto de educación, que subyace en la modalidad, para después entrar de lleno al de educación virtual.

Encontramos que la educación virtual presenta una serie de características como la heterogeneidad; la flexibilidad; el diseño tecnopedagógico especial; la relevancia de las acciones del docente virtual; la centralidad en el alumno, es decir, que implica apoyo personalizado; mediada por tecnologías; desarrollada en un ambiente virtual de aprendizaje; con economía de escala y; que requiere de un respaldo institucional.

Capítulo 3

Se toca el tema de la docencia virtual. Se retoman las experiencias de los entrevistados, quienes nos comparten las tareas más importantes que realizan en el marco de su labor y se integran en siete competencias, las cuales surgen del análisis e interpretación de sus aportaciones en vínculo con la base teórica, y dan cuenta de un entramado de conocimientos, habilidades y actitudes que demanda la docencia virtual.

En este capítulo retomamos, también, lo que nos aportan los entrevistados sobre el reto y la responsabilidad que significa participar como docentes en programas de educación virtual, y su opinión sobre la necesidad de contar o no con una formación o preparación especial para realizar las tareas que requiere esta labor, donde identificamos puntos de vista encontrados.

Capítulo 4

Se retoman los problemas que los entrevistados ven como más frecuentes en su práctica cotidiana y algunas soluciones que plantean para atenderlos.

Básicamente son problemas que atañen a la institución o al alumno pero que perjudican el desarrollo de la docencia virtual, como:

La falta de dominio tecnológico del alumnado y problemas de conectividad, esto es, alumnos que ingresan al programa sin los conocimientos necesarios para trabajar en la plataforma; así como la afectación que tiene para la enseñanza y el aprendizaje los problemas de conectividad que están presentes en el país.

El respaldo institucional endeble, es decir, problemas institucionales como falta de planeación; poca apertura para la retroalimentación con sus docentes; e incluso falta de conocimiento respecto a la modalidad; así como falta de apoyo para llevar a cabo acciones relacionadas con la gestión y el seguimiento administrativo, que tienen repercusión en la docencia virtual.

También se identificó como problema que el diseño tecnopedagógico que realiza la institución esté descontextualizado de las necesidades de los alumnos y de la propia modalidad, así como priorizar lo tecnológico por encima de lo pedagógico en estos diseños.

Por último, resaltaron el problema de que los alumnos no cuenten con las competencias para participar en la modalidad o que éstas sean insuficientes, donde destacaron su falta de compromiso para el estudio.

Reflexiones finales

Se proponen, como cierre del texto, los principales hallazgos en el análisis interpretativo de las entrevistas, a manera de pautas a considerar o tomar en cuenta para continuar el estudio y análisis de estos aspectos, o como puntos de partida para la formación de estos profesionales.

Capítulo 1. Categorías conceptuales básicas

1.1 Educación virtual. Un nuevo paradigma educativo

El actual contexto nacional demanda la necesidad de crear nuevos espacios educativos para satisfacer, entre otras cosas, la demanda educativa en el nivel superior. Las complicaciones que actualmente vive la educación superior presencial (la cual se ve limitada en su crecimiento por la insuficiencia de financiamiento, por la falta de espacios físicos para atender la creciente demanda en el nivel; mermada en su calidad por la generación de grupos cada vez más numerosos; restringida por los horarios rígidos que complican la asistencia de alumnos con otras ocupaciones; e inequitativa con la centralización en las grandes ciudades de las principales universidades, los programas y los profesores más calificados), hacen cada vez más necesario el incremento de programas educativos bajo la modalidad⁶ virtual que, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyan a la solución de los problemas de espacio, tiempo, equidad⁷ y cobertura que vive este nivel educativo.

Así lo establece la UNESCO (1998) al mencionar la necesidad de:

crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes. (p.28)

Aspecto que se corrobora y profundiza en documentos publicados más adelante,

⁶ Según la COPEEMS, “modalidad” se refiere a las condiciones, medios, procedimientos y tiempos en que se lleva a cabo el proceso para cursar un plan de estudios. Bajo estos principios, la educación virtual es una modalidad educativa. La Ley General de Educación, en su artículo 46 establece tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Sin embargo, esta clasificación tan general no permite hacer una diferencia entre las modalidades a distancia, o entre éstas y la modalidad abierta.

⁷ Desde la perspectiva legal y oficial, la equidad es un criterio tendiente a “establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo [...], así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.” (LGE, 2017, p.16), lo cual podría también apoyar la democratización educativa, en el sentido de que la virtualidad genera posibilidades de acceso a la formación más extendidas.

UNESCO (2009), donde reconoce el potencial de esta modalidad educativa para fortalecer y potenciar la educación superior. “Será preciso utilizar otras estrategias, como la enseñanza abierta y a distancia y el aprendizaje en línea.” (p.7).

UNESCO (2005), también refiere la importancia de la educación a distancia en el marco de las sociedades del conocimiento, donde abre el debate sobre la posibilidad de que esta educación reemplace la presencial. “Según algunos expertos, la educación abierta y a distancia podría reemplazar definitivamente a la escuela y el modelo de enseñanza en clase” (UNESCO, 2005, p. 94).

A nivel nacional, la necesidad de impulsar la modalidad a distancia con uso de tecnología se establece con claridad en el objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Además, instancias como la ANUIES (2016) plantean la importancia de la educación a distancia como una de las estrategias para atender el problema de cobertura que actualmente tienen las Instituciones de Educación Superior en el país e impulsar nuevos modelos educativos.

Según datos de la SEP (s.f.) en el ciclo escolar 2015-2016, la licenciatura no escolarizada absorbía 14.8% de la matrícula nacional en la educación superior. Apenas tres ciclos escolares atrás (2012-2013), absorbía 12% del nivel educativo. La educación no escolarizada, donde se ubica la educación virtual, ha ido creciendo paulatinamente, quizá no al ritmo deseado, pero aumenta y se estima que crecerá cada vez más debido a los desafíos de cobertura que tiene la educación superior para los siguientes años, según ANUIES, 48 por ciento para 2020. (Tuirán, 2011).

Para hablar de *e-learning* o educación virtual es conveniente hacer un breve recorrido por sus antecedentes. Lo primero, es asentar que su origen está, según autores como Ruipérez (2007) y García (2001), en la educación a distancia.

Retomar un concepto de educación a distancia suele ser complejo porque su descripción considera una serie de factores y momentos históricos. Aretio (2001), con el propósito de proponer una definición de educación a distancia realizó una recuperación y análisis de conceptos, a partir de retomar definiciones o atributos característicos que han aportado estudiosos del tema, con lo cual efectuó un estudio comparativo donde rescata los rasgos más apuntalados y su frecuencia, derivado

de lo cual aporta lo que llama una definición amplia, la cual nos parece interesante y completa por el trabajo de investigación y análisis que la sustentan:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo). (p.26).

Lo cierto es que la educación a distancia, casi independientemente de quién la defina, tiene entre sus principales distintivos: la separación física entre el docente y el alumno, el uso de diferentes tecnologías⁸ como mediadoras de la comunicación entre docente y alumno y, un sistema que hace posible organizar, planificar, diseñar y producir materiales para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje a distancia. A lo largo de la historia de la educación a distancia, estos materiales han estado soportados en diferentes tecnologías.

Desde siempre, el ser humano se ha valido de la tecnología para avanzar en lo individual y en sociedad. El desarrollo de ésta, a la par de varias ciencias, ha sido determinante para satisfacer una serie de necesidades humanas. Area (2004) menciona que el contexto social y, por ende, el educativo han conformado una constante interrelación dialéctica con la tecnología; es decir, el contexto influye en el desarrollo de estas tecnologías y su presencia ha contribuido a reconfigurar el entorno socio político y cultural, así como las nuevas prácticas educativas.

Así, las diferentes tecnologías han tenido un impacto en el desarrollo de la educación a distancia, específicamente en la mediación entre alumno y docente, y han obligado a cambiar la forma de concebir y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁸ Según la RAE las tecnologías son “conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. También la considera un “conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.” Por otro lado, la palabra es de origen griego formada por *tekne* (arte, técnica u oficio) y *logos* (conjunto de saberes). Esto hace posible que existan múltiples acepciones del término, podríamos interpretar que éstas abarcan un conjunto de técnicas, procedimientos y procesos que permiten fabricar objetos para satisfacer necesidades humanas y modificar el entorno. Por lo tanto, podemos decir que han estado presentes, bajo diferentes representaciones, en el desarrollo del ser humano desde sus inicios hasta la actualidad.

La historia de la educación a distancia, como propuesta formativa, comienza a escribirse hace ciento setenta años. Los recursos tecnológicos y los desarrollos teóricos que la sustentan han delimitado periodos que definen ciertos momentos de su historia. García (2001) propone una genealogía con cuatro generaciones: educación por correspondencia, educación multimedia, educación telemática y educación vía internet, cuyas denominaciones, como vemos, se relacionan directamente con la tecnología que las sustenta, pero también se distinguen por la manera en que ésta se incorpora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es hasta la década de 1990, en el marco de la cuarta generación, con la computadora personal y la posibilidad de acceder a internet⁹, concretamente, con la llegada de tecnología informática¹⁰, que ha sido posible hablar de educación virtual.

Los momentos por los que ha pasado la educación a distancia a lo largo de su historia y los diversos conceptos que han surgido para explicarla están estrechamente vinculados con el contexto social, económico, demográfico, político, educativo, tecnológico en el que se propusieron (García, 1999).

En el siguiente gráfico vemos la evolución, a través de momentos importantes en la historia, de la educación a distancia.

⁹ El término internet se describe bajo diferentes acepciones, por ejemplo, la Real Academia Española que la define como: “red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación”; hasta conceptos estipulados por sectores más próximos al ámbito informático, como el sitio Web About que menciona: Internet se refiere hoy a la red global de computadoras públicas que funcionan mediante el Protocolo de internet. Se compone por el www público y varios sistemas de software cliente/servidor.

¹⁰ Se trata de los dispositivos electrónicos y sistemas computacionales que permiten el procesamiento de la información en vínculo con las telecomunicaciones.

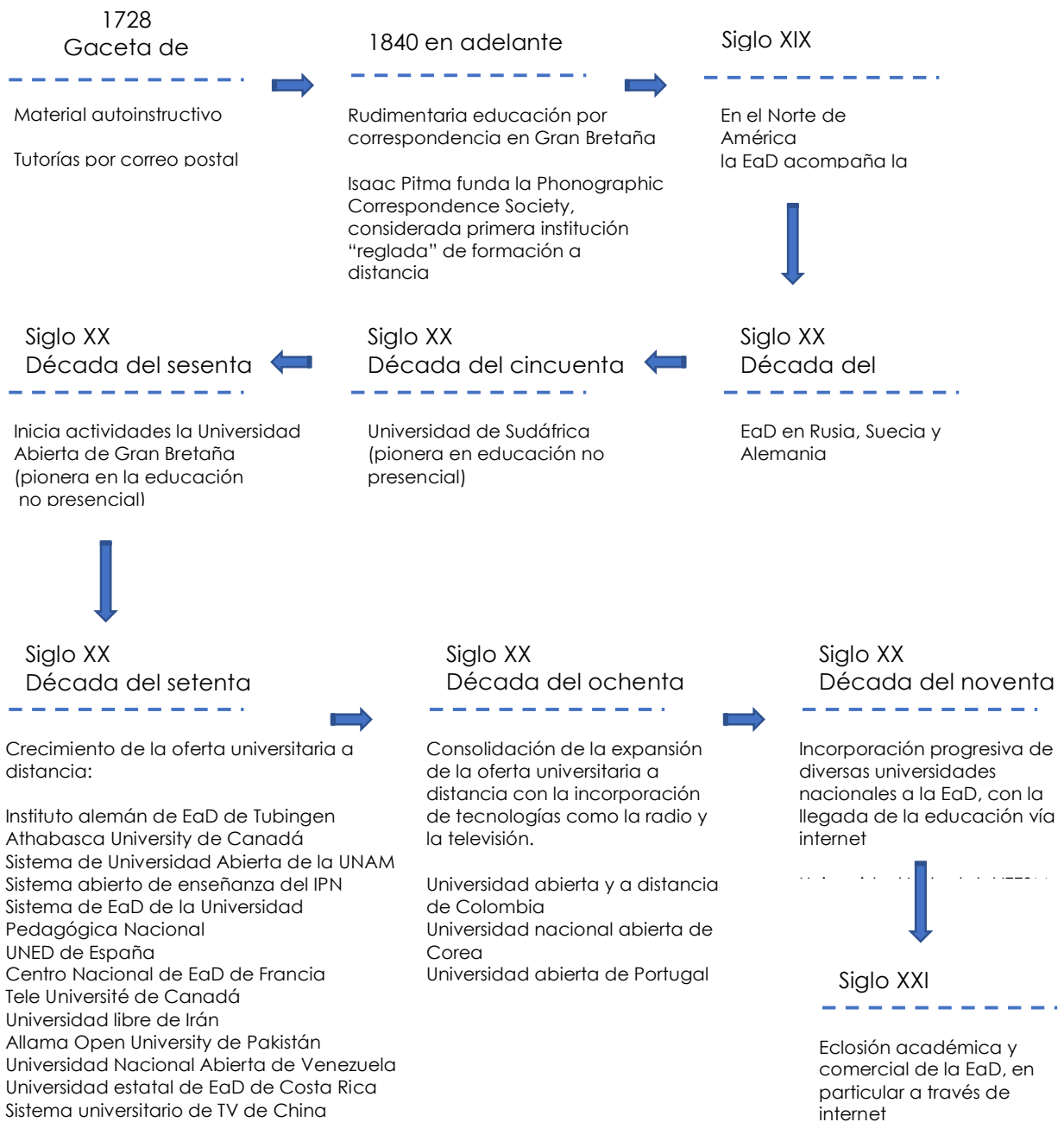


Gráfico 2. Momentos importantes en la historia de la educación a distancia.

Elaborado a partir de:

Padula, Jorge (2003). Una introducción a la educación a distancia (p. 25). México: FCE

La educación a distancia ha avanzado a lo largo de su historia teniendo siempre como referencia las tecnologías que la soportan.

En México hay un antecedente de más de 50 años de educación abierta o a distancia en el nivel superior. En 1972 surge el Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, precedente del actual Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Por su parte, el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional se fundó en 1974, lo que dio pauta a la incorporación de modalidades no escolarizadas (Moreno, 2015).

Como parte de las opciones que brinda la modalidad a distancia, en el presente siglo encontramos propuestas que se desarrollan vía Internet, entre ellas, se habla de *e-learning* y de educación virtual, para referirse a la posibilidad educativa de aprender a distancia auxiliados por la tecnología informática.

Ruipérez (2007) hace una distinción entre éstas "...hemos detectado que en el ámbito empresarial se prefiere hablar de *e-learning* o formación *on line*, mientras que en el mundo de la enseñanza reglada se habla, con más frecuencia, de virtualización, enseñanza virtual, educación virtual, etc." (p.48).

En nuestro contexto encontramos diferentes maneras para nombrar esta modalidad en la educación superior: IPN-Polivirtual, Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) de la UNAM, Sistema de Universidad Virtual UdeG (Universidad de Guadalajara), Universidad Virtual ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), entre otras.

Podemos definir a la educación virtual, de manera general, como la modalidad educativa que tiene sus propias condiciones, medios, métodos, procedimientos y tiempos, y que es parte de las llamadas oficialmente modalidades no escolarizadas¹¹. Permite llevar a cabo procesos formativos de enseñanza

¹¹ Según el glosario de la SEP (2008) el Sistema No Escolarizado es un beneficio que forma parte de un sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a los tipos y niveles educativos, a través de asesorías periódicas a los alumnos, sin que para ello tengan que concurrir diariamente a una escuela; sin embargo, el educando se sujeta a una serie de exámenes para certificar el adelanto gradual en el cumplimiento del programa.

aprendizaje, con todas las acciones académicas, administrativas y de gestión, completamente en línea, haciendo uso de la tecnología informática, de ahí que también se le conozca como “educación en línea”. La educación virtual hace posible, a diferencia de otras opciones de la educación a distancia, construir entornos para el aprendizaje, gracias a la tecnología que la soporta.

Generalmente, la educación virtual se implementa mediante sistemas de administración del aprendizaje, LMS, por sus siglas en inglés (Learning Management Systems). Se trata de dispositivos tecnológicos que integran, en un solo entorno, un conjunto de herramientas tanto sincrónicas como asincrónicas que facilitan la comunicación entre docente y alumnos, la gestión, la entrega de contenidos y la administración del seguimiento académico.

Actualmente, es posible realizar propuestas de formación virtual sin el uso de una plataforma única recurriendo a diferentes recursos de internet, por ejemplo, empleando blogs, webs, postcastings, Facebook, etc., sin embargo, lo cierto es que en proyectos formativos de medio o largo alcance (los que van más allá de un curso) como es el caso de los programas de educación superior, los LMS pueden facilitar varios procesos académico administrativos, como la inscripción, el seguimiento, la evaluación, la retroalimentación, además de ofrecer al participante mayor comodidad y la sensación de formar parte de un “ambiente virtual de aprendizaje”.

Sin embargo, aunque nos queda claro qué es la educación virtual, es interesante mencionar, en este marco, que el término “virtual” tiene diferentes enfoques y la manera de concebirlo puede tener influencia en cómo percibimos la educación que se lleva a cabo en “lo virtual”.

La RAE describe la palabra virtual como: “del lat. virtus 'poder, facultad', 'fuerza', 'virtud'.” Dice: “Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real.”

La propia etimología nos invita imprecisas maneras de interpretar el término. Por un lado, y de manera común se explica contrario a lo real. Lo virtual, es lo que no es real, se dice. Sin embargo, Lévy (1999) apunta:

Con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad sólo son dos maneras de ser diferentes...La

virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado... ¹² (pp.10-11).

Es, nos dice, “un proceso de transformación de un modo a otro de ser.”
(Lévy, 1999, p.8).

Lo virtual y lo real son dos formas diferentes de ser, dice Lévy: la primera en potencia, como una posibilidad, y la segunda de forma ya constituida, es decir, realizada.

Por otro lado, la etimología también la refiere como virtud, entonces ¿podemos pensar en lo virtual como algo virtuoso?

Si bien, desde nuestra óptica hay razones para apreciar la educación virtual como virtuosa (de tener virtud, es decir, que lleva a término situaciones difíciles para cambiarlas a su favor, que tiene cualidades positivas), esto es casi un reconocimiento tácito de su potencialidad, lo cual sigue a debate.

Por su parte, Martínez y Solano (2003) equiparan lo virtual con el ciberespacio; así como lo definió William Gibson en la novela *Neuromancer*: "allí no existe el allí". Esto es el “no lugar” donde se encuentran las personas y se comunican a través de diferentes medios o tecnologías.

Nos quedamos, como menciona Lévy (1999), en ver lo virtual como “-...- un proceso de transformación de un modo a otro de ser” (p. 8). Lo que, por supuesto, incluye la transformación de los actores que participan en la educación virtual, como los docentes virtuales.

Lo anterior nos lleva a pensar en la educación virtual no como expresión en

¹² Al respecto, Lévy (1999) ofrece un ejemplo que nos deja esto más claro y nos invita a pensar en la Institución educativa virtual. “Tomemos el caso, muy contemporáneo, de la «virtualización» de una empresa. La organización clásica reúne a sus empleados en el mismo edificio o en un conjunto de establecimientos. Cada uno de los empleados ocupa un puesto de trabajo situado en un lugar preciso y su empleo del tiempo define su horario de trabajo. Una empresa virtual, por el contrario, hace un uso masivo del teletrabajo, tendiendo a reemplazar la presencia física de sus empleados en los mismos locales por la participación en una red de comunicación electrónica y a usar recursos informáticos que favorecen la cooperación -...- El centro de gravedad de la empresa no es ya un conjunto de establecimientos, de puestos de trabajo y de reparto del tiempo, sino un proceso de *coordinación que*, redistribuye, siempre de un modo diferente, las *coordenadas* espacio-temporales del colectivo de trabajo y de cada uno de sus miembros en función de diversas reglas coactivas -...- La virtualización pasa de una solución dada a un (otro) problema. Transforma la actualidad inicial en caso particular de una problemática.” (pp.12-13).

línea de la educación presencial, sino como una manera diferente y transformada de la educación presencial, de hecho, diferente a las otras formas de educación a distancia que le preceden, con lógicas y coordenadas propias.

Por otro lado, cabe mencionar que dentro de la educación virtual existen diversas opciones, con un número de fórmulas variables en su diseño dependiendo de su enfoque y, por tanto, de la manera de incorporar sus elementos: el grado de responsabilidad que recae en el estudiante y en el docente; el grado de interactividad que existe entre alumno-docente y alumno-alumno; la autosuficiencia de los materiales; el uso de una o varias plataformas tecnológicas, entre otros aspectos.

Podemos encontrar opciones que van –en un extremo del espectro– desde aplicaciones tutoriales, propuestas en las cuales el estudiante aprende mediante el uso y el contacto exclusivo con el propio dispositivo de aprendizaje, en el cual se presentan los contenidos, casi siempre, didácticamente tratados, para propiciar un estudio absolutamente independiente; hasta –en el otro extremo–, fórmulas centradas en la generación del aprendizaje a través de la participación activa, interactiva y colaborativa, en la cual, incluso, los contenidos sustanciales pueden ser investigados por los participantes, en donde la figura docente (asesor, instructor, tutor, etc.) es esencial, ya que el aprendizaje se construye a partir de la acción individual de cada estudiante y la relación entre éstos y el docente mediatizada por el dispositivo informático, como se aprecia en el gráfico 3.

Entre ambos extremos se da un continuo de posibilidades orientadas ya sea hacia uno u otro lado, creando distintos niveles de mezclas en función de las necesidades pedagógicas e institucionales de cada proyecto en particular.

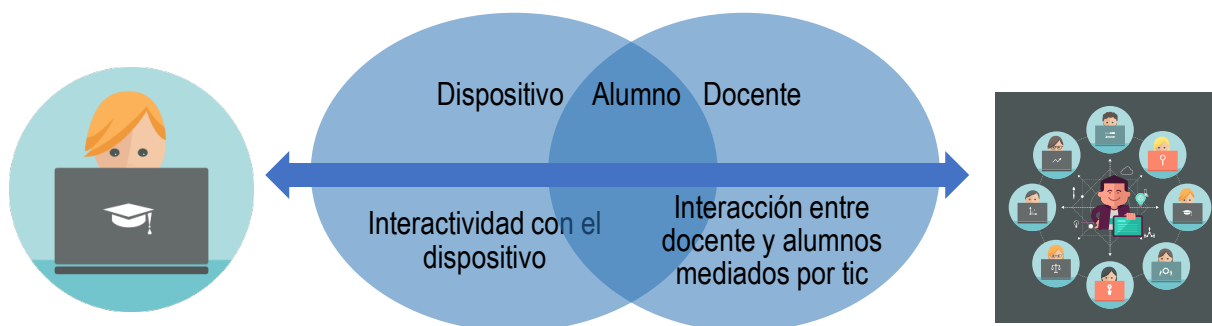


Gráfico 3. Posibilidades de propuestas de educación virtual. Creación propia

Las responsabilidades que debe asumir el docente que participe en un ambiente de aprendizaje virtual varían dependiendo de lo que establezca la propuesta.

En este trabajo nos referimos a la educación virtual oficial, reglada y planificada, que persigue objetivos, que se implementa utilizando metodologías didácticas, que se evalúa y se certifica; por tanto, tiende a los modelos que trabajan con un docente, donde éste lleva a cabo tareas importantes para los objetivos del programa. Bajo estos criterios se podría decir que se trata de educación virtual de tipo formal; sin embargo, el término “formal” también está bajo debate.

En concordancia con Colom (2005), las diferencias y fronteras que distinguen la educación formal de la llamada no formal son cada vez más tenues, debido a la manera en que los contextos social, tecnológico, económico, educativo y laboral se han movido y flexibilizado en las últimas décadas, “hoy las escuelas propician educación no formal, y centros de educación no formal desarrollan programas formales de educación...”(p.9), así, la educación no formal, se da como un *continuum* de la educación formal. Colom (2005) señala “...la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico.” (p.11).

En este mismo sentido, vemos que la complementariedad entre las modalidades educativas, que originalmente presentan características diferentes, ha facilitado el tránsito de la educación presencial a la educación mixta y virtual, lo que cada día es más usual.

Al respecto Bautista, Borges y Forés (2006), mencionan que la incorporación de las TIC en la educación está generando nuevas propuestas en la enseñanza superior; por un lado, ayudan a poner al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y, por otro, las modalidades se están fusionando:

Ya no es fundamental pensar en una única modalidad de enseñar y aprender: presencial, mixta, virtual, sino que se aboga por una amalgama de posibilidades de saber encontrar la manera más eficiente de aprender, diseñando y posibilitando diferentes escenarios, diferentes estrategias según lo que se requiera aprender en cada momento. (pp. 21 y 22).

Asimismo, este escenario educativo no se desarrolla únicamente en “lugares fijos”. Ya se habla del *m-learning*, “aprendizaje móvil” o “escuela nómada” para referirse a la perspectiva cada vez más cercana de utilizar soportes móviles y conexión inalámbrica para acceder en todo momento y en cualquier lugar a contenidos multimedia a través de dispositivos móviles (teléfonos inteligentes y tabletas), que hacen posible extender las opciones de aprendizaje a cualquier escenario.

Esta perspectiva hace evidente el cambio que está viviendo la educación, especialmente la superior. Deja claro, entre otras cosas, la cada vez más tenue frontera entre las modalidades, que los roles de los principales actores cambiaron, que los procesos de aprendizaje tienden a la flexibilización y que el acceso al conocimiento se diversificó.

Estos cambios que vive la educación en el marco de la llamada sociedad del conocimiento, la complejidad que implica diferenciar claramente la educación formal de la no formal y, el tránsito entre las modalidades, ubican a nuestro tema: la docencia virtual, bajo un contexto flexible y dinámico, en el marco de ese *continuum* entre modalidades y tipos de educación.

Derivado de lo anterior, coincidimos con Fainholc (1999), cuando explica que la educación a distancia debe verse como un “nuevo paradigma educativo y no sólo como una estrategia o modalidad pedagógica a la que se puede estudiar aplicando las coordenadas del paradigma de la educación presencial tradicional.” (p.44) y, particularmente consideramos que tampoco se puede afrontar utilizando las coordenadas que definían las generaciones previas de la educación a distancia (García, 2001).

Por tanto, dadas las nuevas formas de desarrollar la educación virtual es viable verla y estudiarla como un nuevo paradigma¹³ educativo, es decir, una

¹³ González (2005), en el marco del análisis que realiza respecto a la polisemia y evolución del término “paradigma”, retoma el primer significado que (Kuhn, 1986, p. 13), le atribuye a éste: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p.24).

Así, cuando un paradigma ya no puede satisfacer las necesidades de una ciencia (por ejemplo, ante nuevos retos o descubrimientos), debe ser sucedido por otro. Es lo que sucede con la educación virtual.

Este autor menciona que ha habido una serie de esfuerzos de diversos autores por clarificar el

educación con elementos que respondan a un nuevo orden social impactado por la tecnología informática, donde los anteriores paradigmas educativos quedan cortos para explicar la nueva realidad educativa, inmersa en la sociedad del conocimiento.

Ante este contexto surgen de nuevo una interrogante ya conocida ¿qué pueden y deben hacer las instituciones educativas y el sistema educativo para hacer frente al contexto que demanda una educación virtual con sus propios cánones? Pregunta que aún no tiene respuesta única y certera; quizá pautas, indicios, casos de éxito, aspectos que debemos retomar para ir construyendo nuestras propias explicaciones, retomar el análisis, la reflexión y pasar a la acción. Lo que es un hecho, es que sus principales actores: alumnos y docentes, deben prepararse en la ola de este cambio.

1.2 Más que un aula virtual, un ambiente virtual de aprendizaje

El crecimiento de propuestas formativas a distancia que se han generado particularmente en el nivel superior, demanda la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje, básicamente centrados en entornos virtuales, y con ello, la necesidad de repensar la manera en la que se aprende y se enseña en estas “nuevas” propuestas; esto es, cómo se apoya el aprendizaje, cómo se evalúa, cómo se generan los procesos de interacción y cómo se toman las decisiones para diseñar e instrumentar una propuesta educativa. El actual contexto social y educativo

término y resulte menos polisémico. Después de retomar y analizar expresiones de diferentes autores, devela como aspectos para delimitar y caracterizar un paradigma los siguientes:

1. Carácter sociológico
2. Nivel de consenso y aceptación en el seno de la comunidad.
3. Vigencia, actualidad y contemporaneidad de sus planteamientos.
4. Relacionabilidad estructural y sistémica de sus diferentes elementos.
5. Precisión en cuanto a alcance y límites del ámbito de la realidad que pretende abarcar.
6. Estatuto metodológico.
7. Criterios de legitimación de las afirmaciones que se hacen en su seno.
8. Lenguaje que suscribe.
9. Criterios organizacionales del quehacer profesional de los miembros de la comunidad.
10. Modos de producción de saberes que privilegia.
11. Prescripciones relacionadas con los modos de actuación de los miembros de la comunidad.

requiere crear ambientes de aprendizaje que respondan a estas necesidades y sean entornos propicios para potenciar en los alumnos el desarrollo de los aprendizajes que demanda el nuevo orden socioeconómico y cultural.

Al respecto, Duarte (2003) menciona:

El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural –en el caso de la educación virtual, el aula virtual y los componentes tecnológicos que la acompañan- y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. (p. 2).

Así, entendemos que, en la educación virtual, si bien son las tecnologías las que soportan la implementación de propuestas formativas, son los actores, en conjunto con el diseño pedagógico, y los procesos interactivos, los aspectos que crean las condiciones para generar un ambiente de aprendizaje. El ambiente virtual de aprendizaje se trata de un espacio en línea o aula virtual pero cimentada en una serie de componentes y situaciones pedagógicas que lo convierten en un espacio propicio para aprender.

En el ambiente virtual educativo juegan un papel importante tanto la infraestructura tecnológica como las interacciones que se producen en dicho ambiente.

García (2006) refiere que el ambiente lo integran las interacciones entre los actores principales del hecho educativo.

De esta manera, los ambientes de aprendizaje se construyen a través de las acciones, experiencias y actitudes que docente y alumnos desarrollen; así como de las relaciones que establezcan con los materiales dispuestos para el aprendizaje (los cuales deben orientar una serie de interrelaciones entre los actores) a través de las herramientas tecnológicas.

En su construcción se enfatiza la presencia de procesos interactivos. Fainholc (1999), distingue entre interacción social e interactividad pedagógica. La

primera se enmarca en una relación basada en la comunicación con el otro que demanda reciprocidad y retroalimentación (*feedback*), por tanto, se concibe como una relación dialéctica. Mientras la interactividad pedagógica, está relacionada con las acciones estructuradas con intenciones claramente didácticas. Para Fainholc la diferencia conceptual entre interacción e interactividad es que la primera acentúa lo social y la segunda lo pedagógico.

Así, vemos que acciones interactivas pueden ser individuales –la relación que el aprendiz mantiene con los materiales de aprendizaje-, el vínculo con “lo otro” (contenidos e interfaz), o sociales –la relación que mantiene con los otros actores del proceso educativo, el vínculo con “el otro” (personas). En cualquier caso, para los motivos de este trabajo lo importante es que tengan un énfasis pedagógico para contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje, es decir, que sean interacciones pedagógicas; ya sea que se trate de procesos comunicativos entre los participantes de un proceso formativo o de acciones didácticas reflejadas en los materiales, contenidos, secuencias, ritmos, intervenciones de actores y demás componentes que integren una propuesta virtual.

En este marco, la mediación pedagógica es también un proceso indispensable para la creación de ambientes de aprendizaje virtuales ya que permite llevar a cabo procesos interactivos promoviendo aprendizajes, los cuales, a su vez, son facilitados por las herramientas tecnológicas propias de estos ambientes.

Fainholc (1999), explica la mediación pedagógica como:

...un conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos, como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer, a través del razonamiento, un acercamiento comprensivo de ideas y –conocimientos- a través de los sentidos (Eisner, 1992.)” (p.49).

Por su parte, Digión, Sosa y Velázquez (2006), retoman la misma definición de mediación pedagógica y explican que está orientada a “tender puentes” que apoyen al alumno en su proceso de aprendizaje.

Un ambiente de aprendizaje virtual flexible, es decir, que abra la posibilidad de estudiar en cualquier lugar donde se cuente con acceso a internet y un equipo de cómputo, sin tener un horario establecido y la opción de estudiar mediante diferentes rutas de acceso al conocimiento; colaborativo, donde se lleven a cabo procesos para que los estudiantes trabajen juntos enfocados en un objetivo común; basado en el aprendizaje autónomo, donde se busque el papel activo del alumno en la construcción de su conocimiento, haciendo uso de su disciplina, planificación, regulación, interés, motivación; que rebase el dominio cognitivo para ocuparse también de promover aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal; debe ser un ambiente que considere en su diseño una serie de elementos que van más allá del espacio virtual, como los componentes tecnológicos, los materiales, los contenidos; debe atender, paralelamente, las interacciones que los estudiantes y los docentes virtuales tienen con los componentes que forman parte de dicho ambiente.

Bajo esta lógica, los actores educativos que participan en una propuesta de aprendizaje virtual deben presentar cambios en sus responsabilidades, tareas, competencias y, en general, en su percepción de la educación; deben estar preparados y dispuestos a ser parte de una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento, donde se enmarcan los ambientes de aprendizaje virtual.

1.3 Perspectiva de enseñanza aprendizaje

El desarrollo de ambientes virtuales para el aprendizaje está basado en una perspectiva constructivista de enseñanza aprendizaje, donde se entiende que el conocimiento se construye, en gran medida, a partir de la interacción con el otro o lo otro.

En esta lógica, podemos decir que nos adherimos al constructivismo para describir lo que entendemos por proceso enseñanza aprendizaje; un constructivismo que retoma, en su explicación de aprendizaje, tanto los procesos psicológicos implicados en éste, como los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promoverlo, guiarlo y orientarlo a partir de situaciones externas.

Carretero (1993), lo describe así:

el constructivismo es “La idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.” (p. 21).

Los constructivistas ven al alumno como un individuo activo, que aprende cuando modifica sus estructuras cognitivas y “acomoda” los nuevos conocimientos con relación a los ya existentes para darles significado, parten de la base de que el conocimiento nuevo se construye a partir de los saberes previos; y de que hay agentes externos que promueven ese aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Morales (2014) menciona que el rol de agente externo, que interviene en el aprendizaje, se lo asigna al tutor.

Según Coll (1999) en el aprendizaje, la construcción individual no se opone con la interacción social, se complementan; la educación se explica también a partir de las relaciones entre el que enseña y el que aprende.

En esta lógica, la perspectiva Vigoskyana establece que el concepto de enseñanza y aprendizaje involucra tanto a quien enseña como a quien aprende. “...el término ruso que Vigotsky utiliza para referirse a ese proceso –al de aprendizaje– es *obuschenie* que significa aproximadamente “proceso de enseñanza – aprendizaje” y siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ambos”. (Kohl, 1993, p.45).

Así, en el sentido vygostkyano, el aprendizaje es fruto de una construcción personal en la que intervienen tanto el que aprende, como otros actores –docentes y compañeros-, y situaciones o componentes –materiales, contenidos, experiencias, etc.–, cuya función es intervenir deliberadamente en el aprendizaje. En este sentido, la zona de desarrollo próximo (ZDP) concede al docente, a los compañeros y a otros componentes, donde recaiga lo didáctico, un papel relevante en la

construcción de conocimientos, son las piezas que hacen posible las interacciones pedagógicas.

Se coincide con la idea constructivista, de que en el aislamiento no se aprende significativamente, ni se produce conocimiento, éste se construye en la interacción con el otro y con lo otro. Gros y Valdivielso (2012), mencionan que uno de los desafíos que tiene la educación es la producción y reproducción de una inteligencia colectiva, lo que definitivamente apela a procesos comunicativos, interactivos y de aprendizaje colaborativo, donde están presentes el que aprende, el que construye nuevo conocimiento y los otros agentes con los que se retroalimenta para la construcción de éste. Area y Guarro (2013) mencionan que, desde el punto de vista cognitivo, la colaboración ofrece los beneficios de:

articulación, conflicto y coconstrucción. Debido a la actividad conjunta los alumnos necesitan articular sus opiniones, sus predicciones y sus interpretaciones. La presión por comunicarse bien con sus iguales les ayuda a mejorar su propia claridad conceptual. La colaboración entre iguales provoca que las ideas intuitivas y emergentes se expliquen y hagan públicas. (p. 217).

También la cooperación ofrece lo que estos autores llaman “convivencia democrática”. Es decir, no sólo favorece competencias cognitivas, sino sociales y afectivas. Por supuesto, que para lograr estos beneficios es necesaria la adecuada participación del docente, en el marco de una propuesta estructurada.

1.4 La docencia virtual, el docente y sus competencias

En los ambientes virtuales de aprendizaje se utilizan diversos sustantivos para nombrar a quienes realizan las tareas de conducción y apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, como tutor, asesor, instructor, facilitador; también se emplean los términos de la modalidad presencial como profesor o docente; así como éstos en combinación con los adjetivos en línea o virtual. Aún no hay un consenso, entre las diferentes instituciones que imparten la modalidad respecto a cómo nombrar a esta figura.

En el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM (SUAYED)¹⁴, se denomina tutor a la figura que ofrece al estudiante una orientación sistemática para apoyar su avance académico conforme a sus necesidades y requerimientos particulares, para que se adapte, integre, permanezca y egrese del SUAYED en las mejores condiciones posibles.

Por su parte, el asesor es quien lleva la conducción de la asignatura y el apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual cuenta con dominio del campo de conocimiento, con formación psicopedagógica en la modalidad en la que se desempeña y manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

Por otro lado, en los lineamientos de la modalidad del Poli virtual¹⁵, sólo se hace alusión al “profesor-asesor y se le describe como: Personal académico con experiencia disciplinar y formación en las modalidades no escolarizada y mixta, responsable de conducir, retroalimentar y evaluar el aprendizaje del alumno, a través de la plataforma educativa establecida para estos efectos.” (IPN, 2016, p.6)

Sin embargo, en la metodología de las licenciaturas en línea, mencionan dos diferentes figuras:

Un profesor-asesor en línea para cada unidad de aprendizaje, quien orienta y acompaña el trabajo académico del alumno, lo guía en la construcción de su aprendizaje. También, retroalimenta sus actividades, resuelve sus dudas académicas y evalúa su proceso de aprendizaje.

¹⁴ Es la opción educativa abierta y a distancia de la UNAM orientada a ofrecer educación media superior y superior para atender grandes sectores de la población fuera de los planteles universitarios, mediante metodologías y estrategias que emplean didácticas y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para eliminar los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, que impiden a las personas estudiar y obtener un título universitario.

¹⁵ Es el sistema institucional que administra las modalidades no escolarizada y mixta que se imparten en el Instituto Politécnico Nacional y regula la operación para el ingreso, trayectoria escolar, permanencia y egreso de alumnos que cursen programas académicos en estas modalidades, mediante los lineamientos correspondientes.

Un profesor-tutor, quien acompaña en línea al alumno durante todos sus estudios y le facilita los apoyos que vaya necesitando, para resolver problemas que no están directamente relacionados con la unidad de aprendizaje. Lo orienta y motiva a concluir sus estudios, para lo cual conoce la organización académica, escolar y administrativa del Instituto.

Como podemos observar, en general, la tutoría es concebida como una acción paralela y complementaria a la que realiza el asesor, centrada en las cuestiones socioafectivas del estudiante y del grupo, y en la orientación personal y escolar –no de aprendizaje cognitivo– de los estudiantes. Mientras que la asesoría es una actividad de conducción y orientación en los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

En este trabajo le llamamos docente, porque en esencia, quienes laboran en esta modalidad virtual tienen la importancia y las funciones que se le atribuyen a la docencia en la educación superior. “...cumplir con los propósitos formativos que habiliten a los estudiantes para el campo profesional del mundo laboral y social.” (Rueda, 2006, p.24), con la importante variante de que sus tareas las realiza bajo modelos y ambientes virtuales de aprendizaje, por lo que se trata de un docente transformado capaz de actuar bajo las exigencias (lógicas, metodologías, prácticas) propias de la modalidad virtual.

Esto no es una situación sencilla, ya que a la complejidad que supone la profesión de docente con sus complicaciones (recordemos que los docentes en educación superior, generalmente no son docentes de carrera sino de ámbito laboral, tienen procedencias profesionales distintas, formaciones diversas, situaciones laborales particulares, etc.), hay que añadir las propias de la modalidad virtual.

Según la RAE docente es un adjetivo: “Que enseña”, no un sustantivo como tutor o asesor; sin embargo, en el lenguaje cotidiano se permite el uso “docente” como sustantivo.

En el glosario de la SEP (2008), docente de educación superior es el “Académico cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.” Aunque no define “docencia”.

En este mismo glosario aparece también la definición de “asesor (tutor) de educación abierta” pero no a distancia.

Por su parte, la UNESCO (1997) menciona que personal docente de la enseñanza superior designa a todas las personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar o realizar estudios académicos o investigaciones, o a prestar servicios educativos a los estudiantes o la comunidad en general.

Estos referentes nos dicen que el personal docente o docente (como se nos permite llamarle) es la persona que en el marco de la educación superior realiza acciones didácticas, es decir, relativas a la enseñanza, entendiendo que ésta es una tarea intencional de ordenamiento y regulación para promover experiencias y aprendizajes. (Felman, 2010).

A este primer planteamiento nos parece importante incorporar otros componentes como la vocación, el compromiso con la práctica y la formación, y el involucramiento con las necesidades particulares de los alumnos y contextuales del ambiente de aprendizaje.

Esto significa ver la docencia como resultado de lo que sucede en el ambiente virtual de aprendizaje, con la claridad de que en éste se refleja lo que está sucediendo en el contexto institucional, nacional e internacional.

Así lo han referido autores como Zabala (2006), De Lella (1999), Cañero y Figueroa (2013), quienes al hablar de la práctica docente no se quedan con las tareas que éste lleva a cabo en el ambiente áulico (el cual ya tiene sus propias y complejas situaciones) sino que éstas emergen, se definen y redefinen en la interacción con el contexto y sus dimensiones política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral. Esto cobra un mayor sentido en el marco de la modalidad virtual.

La parte central de la función docente está en su práctica, es decir, en la docencia, en este caso, en la docencia virtual, donde se incluyen las tutorías y las asesorías que el docente lleva a cabo en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, en el contexto de la educación a distancia, virtual. Esto coloca al docente virtual como un profesional que requiere desarrollar múltiples competencias.

Generalmente las instituciones que ofrecen educación virtual trabajan conjuntamente con dos figuras, la del tutor y la del asesor. Quizá esta combinación suponía, sobre todo en los inicios de la educación virtual, la complejidad de la separación física entre educador – educando.

García (2001) dice al respecto:

Lentell (1995) nos habla de que el tutor de enseñanza a distancia ha de ejercer y mostrar condiciones de apoyo, entusiasmo, ánimo, empatía, demostración, explicación, clarificación, ubicación de objetivos, evaluación, realimentación, corrección, graduación. En definitiva, estas características y las señaladas anteriormente para los tutores harían de éstos, sin duda, unos auténticos superhombres. (p.126).

Lo cierto es que actualmente la educación virtual demanda docentes capaces de atender todas esas acciones de manera adecuada, como también se le demanda al profesor en la presencial. Arnaiz (2001) refiere, en el marco de la educación presencial, que la tutoría es una actividad inherente a la función del profesor. En este sentido, consideramos que la tutoría virtual debe ser, en el marco de la educación virtual, inherente a la función del docente virtual.

El docente, tanto en la educación presencial como en la virtual, debe diversificarse, fortalecerse y también valorarse, como sucede con otras profesiones que requieren profesionistas cada vez más completos, que puedan realizar funciones acordes a las actuales necesidades contextuales, sin demérito de los resultados obtenidos.

Es necesario, también, que quienes migren o combinen la docencia presencial con la virtual, orienten su experiencia y capacidades a la generación de nuevas estrategias didácticas, nuevas lógicas de ver y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a un contexto educativo cambiante, dinámico y mediado por la tecnología.

Por otro lado, desde hace algunos años, estudios y documentos realizados por la UNESCO (1998) y (2009), han cuestionado los antiguos modelos educativos y promueven su renovación. La esencia de la educación, mencionan, radica en lograr una formación humana integral para toda la vida; por ello, las reformas

educativas en muchos países están orientadas al enfoque de competencias, en el entendido de que éste considera a la educación como un proyecto de vida, que rebasa el aprendizaje de contenidos, los ámbitos curricular y escolar, y las modalidades educativas.

Considerando lo anterior, las competencias no sólo se relacionan con los alumnos, también con los docentes, en este caso, virtuales, quienes deben tener la capacidad de realizar sus tareas de manera eficiente en un contexto determinado (Zabala, 2008), para lo cual es necesario movilizar sus actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Hablar de competencias es referirse a movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones (Perrenoud, 2001). Es decir, poner en práctica los conocimientos, habilidades y capacidades para la resolución de problemas (Medina y Moreno-Valle, 2012).

Este enfoque llega a la educación como una alternativa para hacer frente a una educación tradicional enmarcada en un entorno diferente con nuevos desafíos, en un mundo cada vez más diverso e interconectado, que produce y comparte continuamente mayor información, en gran parte, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; y donde es necesario involucrar diversas habilidades en conjunto para enfrentar demandas complejas. (Rueda, 2009).

En términos sencillos y generales, podríamos decir que las competencias se integran en la conjunción de cuatro tipos de saberes, para aprender a lo largo de la vida: el saber conocer (datos, conceptos y otro tipo de información), el saber hacer (habilidades, destrezas y modos de actuar ante determinadas circunstancias), el saber ser (valores y actitudes que orientan el comportamiento) y el saber convivir (comunicación interpersonal y acciones para el trabajo colaborativo). (Delors, 1996).

En este enfoque encontramos exigencias particulares para los docentes virtuales, tareas que están en permanente cambio; nuevas habilidades para trabajar en el actual contexto social, dinámico, incierto y cambiante, en el que se enmarca la educación superior virtual.

Hay varios autores (Salmon, 2004; García, 2001; Mauri y Onrubia, 2008; Casamayor (2008); Gros y Silva, 2005; Dellepiane, 2013; Area y Guarro, 2013; Morales, 2014; Yot y Marcelo, 2013, entre otros.) que hablan de las competencias y tareas del docente en los entornos virtuales de aprendizaje, pero en este trabajo no retomaremos las competencias ni las tareas que ofrecen las referencias teóricas consultadas al respecto, sino las construiremos a partir de lo que los entrevistados nos comparten de su experiencia y percepción, así como de la interpretación de las entrevistas, en vínculo con el análisis teórico; a partir de ello, definiremos las competencias que podría tener el docente virtual.

En este primer capítulo desarrollamos los principales referentes teóricos que se utilizan a lo largo del trabajo y que constituyen un elemento clave para su construcción, donde asumimos una postura respecto a cómo los entendemos en el marco de nuestro objeto de estudio. Definimos educación virtual, ambiente virtual de aprendizaje, mediación pedagógica, docente virtual; así como algunos conceptos vinculados con estas categorías principales, como flexibilidad, colaboración, sociedad del conocimiento, calidad de la educación, constructivismo y competencias, entre otros. Sin embargo, vale recordar que los capítulos 2, 3 y 4 se construyen a partir del análisis de las entrevistas realizadas y la confrontación de la información que de éstas se deriva con los aspectos teóricos de la consulta en la literatura sobre el tema, por lo que se continúan tratando éstos y otros referentes teóricos.

En el siguiente capítulo trataremos el tema de la educación virtual desde la óptica de quienes la viven día con día. Sus aportaciones nos guían en la ordenación de una serie de características que la definen.

Capítulo 2. La Educación Virtual

A partir de este capítulo y en los siguientes dos, nos acercaremos a las aportaciones de los sujetos entrevistados quienes, a través de su voz, nos comparten su experiencia, impregnada de saberes, cultura y subjetividad, con lo que construimos argumentos que explican, dan sentido y permiten, como menciona Geertz (1987) “desentrañar las estructuras de significación” (p.24), respecto al tema que nos ocupa.

Como comentamos, tuvimos la oportunidad de entrevistar a 11 profesionales de la docencia virtual (6 mujeres y 5 hombres), con vasta experiencia, no sólo en la función docente sino en la propia modalidad, ya que la han vivido desde sus entrañas y algunos de ellos, desde sus inicios en el país. Comenta uno de los docentes, antes de iniciar la entrevista, al preguntarle desde cuándo está vinculado con la modalidad y la docencia virtual: “He andado en esto del *e-learning* desde antes de que Moodle (la plataforma más popular y de mayor uso actualmente en el país, cuya primera versión fue liberada en 2002) se posicionara en México, cuando se empleaban plataformas experimentales.”¹⁶

Estando en el desarrollo de proyectos de educación a distancia, desde entonces, tuvimos la oportunidad de tener contacto con profesionistas que han trazado su desempeño profesional en este sendero; así nos acercamos a quienes identificamos con un vínculo no esporádico con la modalidad, sino que han construido sus trayectorias profesionales en el marco del espectro de la educación a distancia y el uso de las tecnologías en la educación.

Los localizamos, concertamos una cita con cada uno de los once de una lista inicial de 20, les expusimos la intención de la entrevista y nos reunimos en lugares informales para realizarla, a manera de charla.

Cada una de las entrevistas fue grabada, transcrita y posteriormente se realizó el análisis y la organización de las diferentes respuestas en función de las categorías de análisis y los ejes temáticos previstos. Lo cierto es que en este proceso se reconfiguraron nuestras categorías iniciales y se realizaron ajustes a

¹⁶ E11H0115

nuestro capitulado inicial. Así es como se integró éste capítulo y los siguientes dos, los que consideramos centrales para este trabajo (particularmente los capítulos 3 y 4) en función de que es en éstos donde, con las aportaciones que hacen los entrevistados desde su experiencia cotidiana y la confrontación entre el análisis de sus argumentos y los temas que retomamos de la literatura especializada, nos acercamos a la educación virtual y a la construcción de una caracterización de la docencia en la educación virtual. Proceso que nos permitió, también, corroborar y desechar preconcepciones.

La referencia a las diferentes entrevistas presenta, para su identificación, la siguiente nomenclatura: entrevista (E); número de entrevista (01, 02, ...11) atiende al momento cronológico en el que se realizaron las entrevistas; sexo del entrevistado (Hombre –H- o Mujer –M-); mes y año en el que se realizó la entrevista (con dos dígitos cada uno). Quedando conformada como en este ejemplo: E01H0414.

Cabe mencionar, también, que la elección de las diferentes respuestas que se retoman y dan pauta al análisis, en algunos casos correspondió a la diversidad, es decir, a la necesidad de presentar las distintas y variadas posturas o acercamientos a un asunto; y en otros casos, se consideró la representatividad que podía tener un argumento para explicar el tema.

Para la organización y el desarrollo de éste y los siguientes capítulos, primero analizamos las respuestas que hacen mención a los respectivos temas e incorporamos una parte de los comentarios donde se plantea la idea o descripción requerida, o bien, un párrafo completo cuando los argumentos paralelos que integran la respuesta no desvían la atención del tema o el capítulo; sin embargo, vale enfatizar que el análisis se realizó con el total de las respuestas, en el marco de su discurso global. Esta interpretación también derivó en la presentación de nuevos temas que no estaban considerados en un principio.

En este capítulo se tocan básicamente tres puntos: lo que entienden por educación virtual, es decir, cómo la conceptualizan; las características que definen la modalidad educativa; y, en este marco, las condiciones contextuales que inciden en ésta.

¿Para usted qué es la educación virtual? Parece una pregunta sencilla si no se compromete uno con la respuesta, pero para quienes la viven como su labor profesional y sienten de manera directa todo lo que la envuelve, se torna una pregunta con diversas aristas.

2.1 La educación virtual. Entre lo individual y lo social

Cómo primer punto de este capítulo nos situamos en el tema general de la educación virtual para identificar cómo la refieren los entrevistados, para ello y a propósito de una de las respuestas sobre lo que es la educación virtual, se comienza por describir lo que se entiende por educación para hablar, posteriormente, de la educación que se realiza a distancia, en línea.

*De entrada, para hablar de educación a distancia o educación virtual, me gustaría **retomar primero el concepto de educación** de manera general. A mí me gusta más esa visión antropológica que tiene que ver con que **la educación es una acción que contribuye a la transformación del hombre**, pero llegar a eso es muy complejo, **la educación misma es un objeto complejo**.¹⁷*

Efectivamente, hablar del concepto de educación es complejo y puede abordarse desde múltiples perspectivas. Se le atribuye un doble origen etimológico que desde nuestra postura podría complementarse con la percepción de “acción transformadora del hombre”:

Luengo (2004), retoma esta doble postura de la siguiente manera:

...entendiéndose la educación como el conjunto de influencias externas (socialización, educabilidad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad). -...- como un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse (educere) y las influencias que provienen del medio (educare). En este mismo sentido se manifiesta Pagés Santacana

¹⁷ E06M0414

(1997), al sugerir que el proceso educativo debe estar enmarcado en lo individual y social. (p. 33).

Tiene por lo menos dos etimos latinos: educere y educare.

Por un lado, educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", esto puede entenderse como el desarrollo de las potencialidades del sujeto y su capacidad para desarrollarse.

Por el otro, educare se vincula con los significados de "criar" y "alimentar". Se refiere a las influencias exteriores, a las relaciones que el sujeto establece con el ambiente y que le permiten potenciar sus posibilidades educativas.

Esta idea de educación está relacionada con la concepción de aprendizaje a la que ya nos referimos anteriormente, esa visión constructivista que involucra en la promoción de aprendizajes, tanto los procesos internos que lleva a cabo el individuo cuando aprende, como los agentes externos que tienen influencia en su aprendizaje, es decir, están imbricados en el aprendizaje lo individual y lo social.

Partir de las potencialidades particulares de cada persona y apoyarlas externamente conlleva no perder de vista que la educación virtual, desde la perspectiva que nos ocupa, implica un proceso formativo, es decir, un conjunto sistemático, planificado y organizado de acciones pedagógicas¹⁸ que se implementan para que una persona o un grupo de personas aprendan para contribuir al desarrollo de sus capacidades cognitivas, comunicativas, sensoriales, afectivas y morales.

Así, nos referimos a la educación, en términos muy generales, como un proceso formativo que hace posible transformar al individuo y potenciar o dinamizar sus competencias con un fin preestablecido, mediante apoyos externos y acciones didácticas claras. En este punto las acciones docentes juegan un papel relevante en el marco de la educación virtual.

Otro entrevistado comenta:

¹⁸ Las acciones o procesos pedagógicos son, según Palacios (2000) "...el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común." (p.1)

*La educación virtual... “Es la que permite llevar a cabo un **proceso educativo**, ya sea que lo que estés consultando **sea un tutorial o bien donde un asesor pueda ir guiando a través de una serie de actividades que previamente fueron planeadas**, pensadas para poder **aprender algo a través de internet**.”¹⁹*

Aquí se toca el principio de educación como proceso educativo, que definimos líneas arriba. Y, por otro lado, se destacan dos grandes modelos²⁰, en los cuáles se ubica a gran parte de las propuestas en el marco de esta opción educativa, que describimos en el capítulo anterior:

1) un modelo, que podría llamarse “clásico” en el cual los contenidos y métodos generales de trabajo están preestablecidos, donde el docente es una figura que lleva el acompañamiento académico. Generalmente es una propuesta orientada en el trabajo colaborativo, por lo que la interacción y la retroalimentación personal y grupal, suelen ser sus ejes; y,

2) un modelo basado en aplicaciones tutoriales, propuestas en las cuales se pretende que el estudiante aprenda mediante el uso y el contacto generalmente exclusivo con el propio dispositivo de aprendizaje y los materiales dispuestos para ello. Si bien este tipo de propuestas en ocasiones consideran la participación de un facilitador, esta figura tiene funciones diferentes a las que lleva a cabo el docente en el primer modelo mencionado.

En ambas situaciones se llevan a cabo diferentes tipos y grados de interacciones pedagógicas, mientras en el primero el énfasis está en la interacción social, en el segundo modelo está en la interacción individual. Y como ya se comentó, entre estos dos modelos se encuentran un sinnúmero de propuestas cargadas hacia uno y otro modelo.

2.2 La educación virtual: sus características básicas

Al hablar de educación virtual se fueron presentando los aspectos que la

¹⁹ E05H0614

²⁰ Que entendemos como representaciones de la realidad que permite ver de forma clara las distintas variables de una situación y las relaciones que se establecen entre ellas.

caracterizan y la constituyen como una modalidad educativa diferente a la presencial y a sus antecedentes a distancia. Para ello, retomamos las respuestas de los entrevistados y conformamos con ellas un listado de 10 características que refieren al describir modalidad, mismas que nos invitan a reflexionar sobre su impacto en la práctica de la docencia virtual.

2.2.1 Grupos heterogéneos

Los siguientes comentarios resaltan el aspecto de que en la modalidad los grupos son integrados por perfiles muy diversos:

...en la educación a distancia -...- no todos los estudiantes tienen la misma edad, no todos tienen un uso de la tecnología como se desearía, no todos tienen la misma capacidad, -...- **los alumnos son diferentes** -...-“uno de los rasgos que tiene es que **trabajamos con grupos heterogéneos**, aunque muchas veces la institución no lo toma en cuenta y los **lineamientos generales no encajan para todos...**²¹

Esta modalidad se caracteriza porque pueden participar, en un mismo proceso formativo, personas con diferentes perfiles y condiciones de vida. Gracias a los recursos tecnológicos que la sustentan es viable llegar a diferentes puntos geográficos del país y del mundo, lo cual hace posible atender a grupos heterogéneos; la educación virtual es una puerta para la atención de diferentes perfiles, en términos de edad, disponibilidad de horario, ocupación y hasta conocimientos académicos y experiencias previas.

En los resultados de un estudio realizado por Moreno y Cárdenas (2012), en el SUAyED de la licenciatura en psicología, se menciona que es posible encontrar alumnos con diferente nivel de estudios, desde los que terminaron el nivel medio superior, hasta alumnos que están realizando otra carrera o estudios de posgrado.

²¹ E11H0115

En dicho estudio se menciona que 49% proviene del bachillerato, mientras que 45% son alumnos con otra licenciatura o licenciatura trunca, y el 6% incluso ha pasado por el posgrado.

Por su parte, Contreras y Méndez (2015) aportan información sobre la misma carrera de psicología, con datos de 2005:

los rangos del alumnado se extienden desde los 18 hasta más de 60 años; -...- La mayor concentración de estudiantes se ubica entre los 30 y 39 años (34.76%) y en segundo lugar están los que se encuentran entre los 20 y los 29 años (32.59%). De manera que 67.85% de la población tiene menos de 40 años -...- 53.67% de los estudiantes tienen una edad entre 26 y 40 años. (p. 51)

Las referencias retomadas hacen evidente la diversidad en los rangos de edad y en los antecedentes académicos. En cuanto a la edad, vemos predominancia de adultos que rebasan los rangos de edad estandarizados para estudiar la licenciatura (18 a 23 años) Esto nos habla de la integración de grupos heterogéneos en una misma propuesta de formación virtual.

Estos datos solo refieren a sus características generales, falta indagar más a fondo qué está pasando con la diversidad de intereses, de motivaciones, de culturas. La atención de grupos heterogéneos es una realidad y una ventaja para la cobertura y apertura de esta modalidad, pero obliga tanto a instituciones como a docentes virtuales a pensar en lógicas y didácticas diferenciadas de trabajo, de comunicación, de vínculo con los estudiantes que integran un mismo grupo; en las posibilidades de una educación virtual personalizada (como se comenta en otras de las características) e inclusiva, esto es, que responda a las necesidades de diversos tipos de estudiantes, lo cual, representa un gran reto. Hay mucho que revisar y trabajar al respecto.

2.2.2 Condiciones particulares de espacio y tiempo

Los siguientes comentarios están relacionados con las características de espacio y tiempo que distinguen a la modalidad.

...con esta modalidad hay posibilidad de **optimizar el tiempo y el espacio**. Uno puede aprender en cualquier lugar y en el momento del día en que convenga. No se requiere de ningún traslado, uno simplemente se mete a su computadora y **no importa si el centro educativo está cerca o al otro lado del mundo**, accede de manera inmediata y esa es una gran ventaja.²²

La **opción virtual para todas aquellas personas** que por alguna razón **no les es posible estar** de manera presencial **en un espacio físico**. -...-permite dar la oportunidad a las personas justamente de **tener una opción para educarse**.²³

...es una forma en la que **puedes educarte**, rompiendo distancias, **rompiendo tiempos**...²⁴

Los aspectos de tiempo y espacio los podemos analizar, por lo menos, desde dos perspectivas: 1. Como optimización de espacios y tiempo, y 2. Como aspectos a superarse para lograr la comunicación en el ciberespacio.

1. La optimización del espacio a la que se refieren los entrevistados, se entiende como no requerir aulas físicas, donde el límite ya no está en los asientos con que cuenta la institución, sino tener la infraestructura tecnológica, docentes preparados, condiciones tecno pedagógicas y de gestión para atender tantos alumnos como se inscriban.

En este mismo sentido de optimización el aspecto “tiempo” sigue siendo, aunque con varias consideraciones, una ventaja de la educación virtual. Es bien sabido que ésta no requiere que alumno-docente coincidan en el mismo momento. La posibilidad asincrónica que permite la modalidad es, actualmente, una decisión de los modelos educativos, ya que si bien las TIC permiten procesos sincrónicos de enseñanza-aprendizaje, en muchos casos es conveniente, en pro de la flexibilidad, optar por procesos esencialmente asincrónicos.

²² E01H0414

²³ E02M0414

²⁴ E11H0115

2. La otra manera de analizar las cuestiones de espacio y tiempo en la educación virtual es verlos como parte de los elementos que requieren superarse para lograr la comunicación en el ciberespacio (Martínez y Solano, 2003).

En este argumento, el espacio es visto como distancia, la que separa físicamente al alumno del docente. De tal manera que cuando existe esa distancia que se tiene en la educación virtual, se necesitan canales y medios tecnológicos para lograr la comunicación entre estas figuras. Por su parte, el tiempo también supone una barrera a vencer en el proceso comunicativo entre éstos. Si bien la tecnología hace posible una trasmisión de mensajes de manera sincrónica, la recepción del mismo puede ser asincrónica. “El hecho de que el mensaje haya ‘viajado’ por el ciberespacio y esté a disposición del receptor de manera instantánea, no significa que éste acceda a él en el mismo momento.” (Martínez y Solano, 2003, p.24). La comunicación, tiene en este sentido, varios tiempos: cuando el alumno lo recibe, lo decodifica y lo interpreta.

Lo cierto es que ambas características: espacio y tiempo tienen sus posibilidades y límites, como hemos mencionado, pero la optimización de estos aspectos es posible con el uso de las TIC, otro asunto es ver las complicaciones alrededor de esta situación.

2.2.3 Flexibilidad

El aspecto de la flexibilidad, tanto de la modalidad como de sus procesos internos, se presenta en los siguientes comentarios:

hay una **discrepancia** entre lo que sí debe ser un curso en línea y lo que es propiamente en la práctica. O sea, **hablamos de flexibilidad**, pero en realidad **no siempre se cumple** como tal.²⁵

Si en términos de esta plática podemos ver un poco más allá, **la institución** tiene límites, marca fechas, **no es tan flexible** como en teoría podría ser la modalidad.²⁶

²⁵ E04M0714

²⁶ E10H0115

Es una opción flexible que permite a los alumnos hacer los estudios sin ir a la universidad.²⁷

La UNESCO (1998) retoma la característica de flexibilidad como parte de los aspectos que pueden contribuir a la democratización de la modalidad:

La necesaria evolución de la educación superior como espacio de formación, a la que se podrá acceder con una gran flexibilidad en cualquier edad para una formación intensiva o para la actualización de conocimientos y la adquisición de nuevas competencias o para fines de reconversión, constituye uno de los aspectos principales de la democratización y la renovación de la educación superior... (p.4).

En términos teóricos esta característica hace posible que, cualquier persona, sin importar algunas características como edad, ubicación geográfica o condiciones de tiempo específicas, pueda ingresar a la educación superior virtual. Esto es medianamente cierto, porque estas características van de la mano con otras, como competencias para el uso de tecnología, acceso a internet y equipo de cómputo, tiempo suficiente para dedicarlo al estudio y, sobre todo, interés por estudiar en esta modalidad, que hacen que esta flexibilidad sea más o menos real.

La flexibilidad de la modalidad corre particularmente por el uso que se hace de la tecnología digital, así es posible promover tanto la flexibilidad pedagógica como la institucional.

La flexibilidad relacionada con los aspectos pedagógicos implica, por ejemplo, favorecer procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, de manera que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje, como el intercambio y la construcción conjunta de conocimientos e ideas, la colaboración entre alumnos, la consulta y publicación de información y el acceso a contenidos en diversos formatos y bajo diferentes enfoques pedagógicos, entre otros aspectos. Permite, por ejemplo, implementar un enfoque pedagógico en el que los alumnos sean

²⁷ E11H0115

creadores de los contenidos y las actividades, donde puedan decidir sobre su aprendizaje.

Por otro lado, la flexibilidad que aportan las instituciones, consiste, en principio, en hacer posible participar en las propuestas sin necesidad de acudir a la institución (cuestión de espacio) y hacerlo en tiempos más adaptables a las necesidades personales de los alumnos.

Esto hace de la flexibilidad un componente transversal que tiene relación directa con otras de las características que se retoman en este capítulo. También la flexibilidad hace posible llevar a cabo, de manera ágil, una serie de acciones de gran utilidad para la gestión de esta modalidad: registrar información, sistematizar y transportar datos, editar contenidos, sistematizar y preservar registros, entre otras.

La posibilidad de conseguir paulatinamente un cambio en las propuestas de educación virtual y pasar de prácticas educativas centradas en proporcionar información y contenido a sus estudiantes, a promover que sean curadores de contenidos²⁸ y coparticipes en la creación de su currículum, correspondería a una verdadera flexibilidad y, también, a un cambio innovador en la manera de hacer educación virtual.

Ha sido complicado lograr mayor flexibilidad, tanto a nivel pedagógico como institucional. Muchas veces las condiciones institucionales y contextuales obstaculizan este principio, éstas afectan también la idea de una modalidad personalizada (la cual se identificó como otra característica), que atienda las necesidades particulares de cada alumno y sus propias trayectorias curriculares.

La incorporación de la flexibilidad en la modalidad virtual, es un desafío para las instituciones que ofrecen este tipo de educación, en el sentido de superar resistencias y obstáculos que ya se visualizan. Queda pendiente indagar respecto

²⁸ El curador de contenidos es aquella figura, esencialmente el docente, pero también puede y debe serlo el alumno que gestiona los contenidos para compartir los más importantes y que respondan a las necesidades de su comunidad. Esto significa que el curador de contenidos sabe buscar, filtrar, organizar, dar sentido y compartir la información. Marc Rougier, presidente y co-fundador de Scoop.it, menciona que hay que convertir a los alumnos en curadores de contenidos. La curaduría es un nuevo perfil profesional derivado de la web social, por ello, el alumnado debe ser entrenado para esta tarea. (Salcito, 2013).

a qué tanto y cómo empujar esas flexibilidades en los espacios virtuales de aprendizaje.

2.2.4 Diseño tecnopedagógico especial

La necesidad de contar con un diseño tecnopedagógico especial para la modalidad es otra de las características mencionadas como propias de la educación virtual.

En un **proceso de formación** en el que los alumnos generalmente se encuentran en condiciones diversas (laborales, de edad, de disponibilidad de tiempo, etc.) conformando **grupos heterogéneos**, la **flexibilidad** y la **adaptación tanto del diseño instruccional** como **del rol del asesor cobran aún mayor relevancia** que en una situación presencial.²⁹

Para mí, los cursos en línea se distinguen porque los contenidos y las actividades se planearon y se realizaron previamente en **el diseño instruccional**, que **tiene su propia lógica**, pero me parece que también es particular cómo se maneja **el instructor en línea**.³⁰

En esta modalidad **el modelo educativo debe** estar predeterminado desde el principio y debe de **indicar** qué principios educativos se deben estar promoviendo, inclusive, **cómo va a ser el diseño didáctico**. Hay instituciones que no toman en serio el diseño didáctico, que a los mismos profesores les piden que ellos elaboren el diseño o que hagan el material didáctico, pero sin mayor apoyo, -...- **Debe haber un diseño didáctico independiente de la tutoría y de acuerdo a la modalidad**.³¹

En estos comentarios se reiteran características ya comentadas, así como lo referente a un “diseño instruccional” especial para la modalidad, y también se toca el punto de la relevancia docente. Primero abordaremos el tema del diseño, y como otra característica la relevancia del docente en la modalidad.

En esta educación cambia la manera de enseñar y aprender y, por tanto, es necesario hablar de un diseño específico que establezca las pautas conceptuales

²⁹ E07M0814

³⁰ E05H0614

³¹ E09H0115

para orientar el actuar y las responsabilidades que deben asumir docentes y participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como los lineamientos de los demás componentes de la propuesta; por tanto, este diseño orienta qué aspectos pedagógicos y tecnológicos tiene el programa formativo, cómo se presentan y su relación con los actores educativos.

Sin embargo, aunque el concepto “diseño instruccional” es muy utilizado en el argot dentro de la educación virtual y también se habla de diseño didáctico, preferimos emplear el término “Diseño tecnopedagógico”. Coll, Onrubia y Mauri (2008) lo explican así:

Una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. (p.86).

Así, este término no se concentra sólo en “lo instruccional” sino se abre a lo “pedagógico” y a su vínculo con la tecnología, entendiendo que lo pedagógico va más allá; se refiere a los aspectos y acciones que ordenan el proceso de formación, para ello se auxilia de las ciencias sociales y humanas que permiten orientar el desarrollo del sujeto. “La pedagogía no es una ciencia; es, más bien, un uso de la racionalidad científica para efectos de orientar la formación de los individuos en una sociedad” (Carbajal, 2006, p.9), por lo que atañe tanto a los procesos internos e individuales de los aprendices, como a los aspectos exteriores y de contexto de influencia en los procesos de aprendizaje. Así lo comenta una de las entrevistadas:

Instruir te implica una forma más... que se puede decir, **más mecánica** y tiene que ver con teorías de aprendizaje mucho **más restringidas**, más estrictas **poco colaborativas**.³²

Mientras que lo instruccional se concentra específicamente en las acciones de enseñanza para que un sujeto aprenda algo determinado. “La instrucción es un hacer, y en la medida en que se trata de un acto premeditado, fundamentado en

³² E03M0514

unos objetivos previamente establecidos, entonces implica un procedimiento metódico, técnico, amparado en un saber propio para tal efecto.” (Carbajal, 2006, p.4).

La educación virtual requiere diseños tecnopedagógicos que tome en cuenta tanto los procesos de enseñanza aprendizaje propios de la modalidad, como el uso adecuado de las tecnologías para potenciar estos procesos y contribuir a que fluyan otros aspectos centrales de influencia como: la flexibilidad, la optimización del espacio y el tiempo, así como la comunicación. Por eso, la modalidad demanda, como lo mencionamos anteriormente, diseños realizados por profesionales, que no solo conozcan el contenido de aprendizaje; sino que sean especialistas en la elección y aplicación de estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje virtual, y en su evaluación; en los procesos de comunicación didáctica en línea; y en las tecnologías de la información y la comunicación, y sus aplicaciones en las acciones formativas. Que sean capaces de configurar propuestas didácticas, creativas e innovadoras, acordes a las actuales exigencias contextuales.

2.2.5 Relevancia de las acciones del docente virtual

Los comentarios retomados en el punto anterior también mencionan la modificación que se da en la docencia y su relevancia en esta modalidad. Incluimos otro comentario sobre este aspecto.

En términos generales, **las posibilidades de éxito están a través de esta figura**. En estas propuestas **el docente ocupa un lugar trascendental** e influyente.³³

Efectivamente, también las acciones de docencia cambian en esta modalidad –en el contexto de sus discursos, se refieren en comparación con lo presencial–. El docente virtual es responsable de varias acciones que desarrollaremos en el siguiente capítulo. Aquí sólo resaltamos que generalmente no participa en el diseño tecnopedagógico de los materiales, pero en determinadas circunstancias, como

³³ E01H0414

cuando se habla de un aprendizaje centrado en el alumno, debería tener las competencias para realizar esta tarea.

La distancia que existe entre docente-alumno y la manera en la que se comunican establece, casi de manera natural, una lógica distinta en la forma enseñar y aprender, respecto a lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación presencial, lo cual otorga una verdadera relevancia a la orientación y acompañamiento que esta figura realiza para apoyar el aprendizaje en sus alumnos, y demanda una serie de competencias para que esté en posibilidades de desarrollar adecuadamente sus tareas. De éstas hablaremos en el siguiente capítulo.

2.2.6 Centrada en el alumno, apoyo personalizado

...yo la veo –la modalidad- como **una posibilidad** donde yo lo que he tratado es más **trabajar con una estrategia de acompañamiento personalizado**.³⁴

Es una modalidad que te **implica brindar una orientación personalizada** respecto al objeto de estudio.³⁵

...esto – la educación virtual- **es más personalizada que lo presencial**, cuando se hace bien. Cuando no es simulado.³⁶

Hablar de una educación virtual personalizada supone pensar en enfoques centrados en el aprendiz o el aprendizaje, que desde hace varias décadas intentan ser parte de la educación presencial, incluso desde las políticas oficiales, en los diferentes niveles educativos, tarea que parece aún sigue pendiente.

La UNESCO (1998), establece que la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Destaca que se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro, centrado en el aprendizaje. "...se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado

³⁴ E04M0614

³⁵ E07M0814

³⁶ E10H0115

en el estudiante.” (p.14)

Pero ¿qué significa en la práctica buscar una docencia virtual más personalizada? Parece que, en principio, reconocer las necesidades, intereses y contexto de los alumnos para implementar acciones que respondan a estas particularidades. Al respecto García (2001) menciona que son necesarios los apoyos al aprendizaje individual para contribuir a que alumnos superen obstáculos de tipo cognitivo y afectivo que se presentan. También, desarrollar estrategias que inviten a los alumnos a la co-creación de los contenidos, las actividades y las evaluaciones para integrar una verdadera comunidad de aprendizaje colaborativo. Buscar una docencia basada en la acción, en los estímulos, en proyectos y no en la instrucción.

García (2012) retoma de García Hoz, pionero de la educación personalizada, los cuatro principios metódicos a los que responde este tipo de educación:

Adecuación a la singularidad personal de cada alumno, armonizada con el trabajo cooperativo, la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, y la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje (García Hoz, 1988). (p.184)

Desde una perspectiva más amplia significa centrarse en cada alumno, de cualquier edad, para desarrollar al máximo su potencial.

Partir de este enfoque, vinculado con teorías constructivistas, supone una serie de retos a los programas educativos, a las instituciones que los implementan, pero también y principalmente a los alumnos y a los docentes. Especialmente implica un gran desafío a la práctica de la docencia virtual.

2.2.7 Mediada por tecnologías

Cuando se habla de educación virtual es necesario rescatar lo que, en origen, distingue y hace posible su desarrollo e implementación: el uso de la tecnología.

...cuando se habla de educación a distancia, a través de internet es más complejo todavía, porque **la comunicación**, el proceso básico para apoyar a alguien en su formación, -...- **se realiza mediada por la tecnología...**³⁷

La educación virtual...”es una modalidad de formación o instrucción que usa **plataformas online, como los LMS** y otros recursos tecnológicos, **donde docente y alumnos no comparten un mismo espacio.**³⁸

Efectivamente, la educación a distancia, requiere para su implementación de diversas tecnologías que permitan mediar la comunicación y relación entre docente y alumno.

La comunicación entre estos actores se realiza en el ciberespacio, es decir, en un “no lugar” (Martínez y Solano, 2003), mediada por el uso de recursos tecnológicos, situación que cambia mucho más que la manera de comunicarse.

Sabemos que en la educación tradicional la mediación, es decir, lo que media entre alumnos y docente es esencialmente el lenguaje³⁹ oral, es una comunicación inmediata, directa, digamos natural.

Por su parte, lo que media entre estos mismos actores en la educación virtual también es el lenguaje, pero diversificado, incluye lenguaje de tipo visual, textual, auditivo, en general, multimedia, a través de herramientas tecnológicas y a través de internet. Esto que pudiera parecer un matiz en la manera de comunicarse entre los actores educativos y de acceder a la información tiene un trasfondo más complejo en el proceso formativo.

Martín-Barbero (2000) dice que lo que la revolución tecnológica provee a nuestras sociedades no son las herramientas tecnológicas sino lo que éstas propician, es decir, un nuevo modo de relación, una transformación en la forma en la que circula el saber, lo cual constituye una profunda transformación social.

Ahora, el saber, la comunicación y la formación corren por otros canales que son capaces de transformar el proceso formativo y tornarlo flexible, dinámico,

³⁷ E06M0814

³⁸ E07M0814

³⁹ El lenguaje es el sistema de signos organizados que utilizan las personas para comunicarse, hace posible que el individuo se constituye en sujeto cognoscente.

multimedia e hipertextual, como pasa o puede pasar en la educación virtual.

Podemos entender, entonces, que la capacidad mediadora de las TIC no depende sólo de sus características, sino del uso que los actores del proceso educativo hacen de éstas como medios para la comunicación, para el intercambio, el acceso, la construcción y la reconstrucción del contenido y el conocimiento.

Además, la incorporación de la tecnología, como base para la comunicación, el desarrollo de actividades, la presentación de contenidos, la generación de procesos interactivos, en conjunto con la manera en que se usa, es decir, con el diseño tecnopedagógico es, en gran medida, uno de los componentes centrales que caracterizan la modalidad virtual.

2.2.8 Desarrollada en un ambiente virtual de aprendizaje

En un comentario más sobre lo que es y debe ser la educación virtual, un entrevistado menciona:

*Creo que es muy importante **que la educación a distancia no se concentre en instrucciones** y que entonces, se le pida al sujeto que aprenda ciertos comandos y realice determinadas acciones para obtener un resultado, es importante que sea parte de un **entorno, de un ambiente que permita que se vaya transformando y construyendo**, como este sujeto social que es, por ello, **necesita estar acompañado, en esta transformación, sea por un asesor o por un facilitador, o por los compañeros, todos van a colaborar en su transformación.**⁴⁰*

Este comentario nos involucra en el cómo y no sólo en el qué de la educación virtual. Ya se han explicado algunas características y particularidades de esta modalidad y en el contexto de lo que es, se asoman ideas, experiencias, concepciones relacionadas con la formación y la construcción de aprendizajes, complicaciones, problemáticas y retos. Así, otro de los aspectos que la caracterizan es, justamente que este tipo de educación, a diferencia de otras maneras de hacer educación a distancia, se lleva a cabo en ambientes virtuales de aprendizaje, los

⁴⁰ E06M0814

cuales se construyen a partir de la interacción de los componentes y sujetos que integran la modalidad.

Rescatamos un aspecto que resalta en el comentario anterior “que la educación a distancia no se concentre en instrucciones y que entonces, se le pida al sujeto que aprenda ciertos comandos y realice determinadas acciones para obtener un resultado”, es decir, en la educación virtual a la que hacemos referencia en este trabajo, es necesario rebasar la postura conductista y plantear escenarios y situaciones que promuevan la construcción conjunta del aprendizaje, en el marco del encuadre pedagógico de corte constructivista que comentamos anteriormente.

Así, la educación virtual está sustentada en la construcción de entornos o ambientes virtuales de aprendizaje que permitan la formación, basada en la interacción social pedagógica, donde sea posible la construcción de aprendizajes, no en espacios virtuales limitados a la presentación de informaciones, actividades de reforzamiento y evaluaciones factuales, que es lo que permea en los modelos donde el alumno va recibiendo indicaciones para avanzar en el contenido, pero donde no existen verdaderos procesos interactivos dirigidos a potenciar el aprendizaje.

Como ya se comentó en el capítulo anterior, entendemos los ambientes virtuales de aprendizaje como entornos donde es importante considerar tanto la base tecnológica (el aula virtual) como las condiciones, apoyos y acciones que permiten generar las actividades de pensamiento de los aprendices; son espacios en constante movimiento donde los participantes desarrollan aprendizajes gracias al tipo y la calidad de interacciones que mantienen con el docente, con sus compañeros, y con los materiales y las herramientas tecnológicas de apoyo.

En el comentario que da pauta a esta característica, se mencionan tanto los aspectos cognitivos del aprendizaje, como los éticos que, en conjunto, contribuyen a la transformación de los participantes en el marco del ambiente virtual; para ello, se requiere la interacción con los otros, compañeros y docente, y con lo otro, materiales y recursos tecnológicos. Esta idea está vinculada tanto con el concepto de competencias con las que debe trabajar el docente en el marco de su práctica, como con el enfoque de educación personalizada que comentamos líneas atrás.

2.2.9 Economía de escala

Otra característica más sobre la educación virtual, quizá menos comentada y estudiada que las anteriores, se desata a partir del siguiente comentario:

También **ofrece economía de escala** de los trabajos que se hacen; es decir, uno genera materiales que al tener cierta distribución en línea **resulta que hay un ahorro en la reproducción de dichos materiales.**⁴¹

Esto se refiere, en términos generales, a la reducción de costos que pueden obtenerse con la expansión de la educación virtual; es decir, entre más personas participen en una misma propuesta formativa, menos alto resulta su costo, debido a que el gasto se divide entre más estudiantes, en esto se toma en cuenta que no existen los gastos relacionados con tener y mantener un inmueble físico, y que los costos de mantenimiento de un entorno virtual, son generalmente más bajos. Esto puede ser interesante al relacionarlo con la necesidad de atender un mayor porcentaje de población y acrecentar la matrícula educativa en el nivel superior. Aunque, según Carrión (2005), aún hay poca investigación sobre este punto.

2.2.10 Requiere respaldo institucional

Para cerrar este capítulo retomamos, de manera muy general, un aspecto que también comentaron los entrevistados y que contribuye a describir cómo se ve la educación virtual, en términos del apoyo que requiere de las Instituciones de Educación Superior, así como de las políticas públicas.

La modalidad **debe estar respaldada por** toda la estructura e **instituciones oficiales** de enseñanza, por ejemplo, **para el otorgamiento de certificaciones, la revalidación de asignaturas, el reconocimiento de créditos, la movilidad estudiantil y la interoperabilidad institucional.**⁴²

⁴¹ E01H0414

⁴² E07M0814

... que tengan –los programas de educación virtual- una **calidad proporcionada por las instituciones, y que esté validada por todas esas instituciones** que dan reconocimiento a la educación.⁴³

Estos comentarios nos otorgan pautas para analizar los aspectos externos y contextuales que están afectando el crecimiento de la educación virtual, aspectos a tener en cuenta al pensar en el crecimiento y expansión de la modalidad.

Es un tema con gran potencial, como tantos otros que rodean la modalidad, y que aquí solo retomamos con una somera reflexión.

Estamos plenamente conscientes de la importancia de que la modalidad cuente con respaldo institucional, éste puede reflejarse de diversas maneras; por ejemplo, desde el compromiso por desarrollar propuestas que no sean una copia de lo que se hace en la modalidad presencial, donde se reconozcan y respeten las maneras de enseñar y aprender en la virtualidad, basadas en la mediación de la tecnología y la explotación de los recursos tecnológicos y didácticos; el reconocimiento laboral de los docentes virtuales que participan en la modalidad; hasta el reconocimiento oficial que impulse el desarrollo de la educación virtual y permita el tránsito entre modalidades, mediante la revalidación de asignaturas y el reconocimiento de créditos entre instituciones e incluso entre países, lo cual repercutiría en la movilidad estudiantil y, por supuesto, en el fortalecimiento de la modalidad. Los comentarios se centran especialmente en este último punto.

Lograr la revalidación de asignaturas, el tránsito entre modalidades y la movilidad estudiantil no es sencillo, ya que no basta con decretarlo, ese es sólo un primer paso que implica acciones mucho más profundas como la reordenación de planes y programas de estudio, de modelos didácticos, de sistemas de evaluación, de gestión administrativa, entre otros aspectos, primero entre la misma institución y sus modalidades y después entre instituciones.

Un ejemplo de esta lógica de revalidación de asignaturas, de reconocimiento de créditos, de interoperabilidad institucional y movilidad estudiantil, lo encontramos en el proceso de Bolonia de 1998, que hace hincapié en el papel central de las

⁴³ E08M0215

Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. Resalta la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

Derivado de esto se encuentra el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)⁴⁴. Este sistema se ha generalizado a partir de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, facilitando las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países.

Por su parte, y ligado a la Declaración de Bolonia, el proyecto Tuning Europa⁴⁵ que surgió en el año 2000, se ha propuesto entre sus metas comprender y rediseñar los currículos basado en competencias genéricas y específicas para cada disciplina, a partir de puntos de referencia comunes para poderlos comparar; el proyecto contempla el aprendizaje a distancia como parte del reconocimiento académico y compatibilidad entre programas de estudio a nivel europeo.

En el contexto regional y nacional, también comienzan a surgir propuestas tendientes a lo mencionado, como el proyecto Tuning América Latina (2005).

Por otro lado, la Ley General de educación, en su artículo 12, inciso IX establece, como una atribución de la autoridad educativa federal: “Regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativa a otra.”

La propuesta más avanzada está basada en el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) que en 2007 propuso la ANUIES y que en conjunto con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y

⁴⁴ El ECTS es un nuevo sistema de valoración de las enseñanzas (asignaturas) universitarias, que constituye una de las principales medidas de la implantación del EEES. Nace y se desarrolla con el programa europeo de intercambio de estudiantes universitarios ERASMUS-SOCRATES, como respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, puede ser utilizado para diversos programas y modalidades de enseñanza. (Comisión Europea, 2004)

⁴⁵ El proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Tiene como objetivo determinar los puntos de referencia para el establecimiento, a escala europea, de las competencias genéricas y específicas para cada disciplina. Sitio Web: EEES

Revalidación (DGAIR) trabajan para explorar la posibilidad de desarrollar un sistema de créditos a nivel nacional.

Como parte de esta propuesta se considera, por ejemplo, la flexibilidad y asignación de créditos con el mismo valor a actividades como clases, laboratorios, seminarios, talleres, cursos por Internet etc., es decir, se está tomando en cuenta tanto la actividad frente a grupo como a distancia.

Sin embargo, “no existe un sistema oficial de créditos en México, ni siquiera, por ejemplo, dentro del sector de las universidades o dentro del sector público” (López, 2010, p.47). Sigue pendiente un Sistema Nacional de Créditos que facilite el tránsito entre las universidades, y contar con un sistema la revalidación de estudios cursados tanto de manera presencial como a distancia, que se encuentran fuera del sistema educativo nacional, en particular, atender las necesidades de quienes se forman a distancia desde el extranjero. (López, 2010).

Si nos centramos en la educación virtual, vemos que ha tenido un respaldo institucional más bien en términos de los discursos oficiales, como se aprecia en varios documentos de instancias que regulan la ES, como SEP (2013), en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, plantea la necesidad de impulsar a nivel nacional la modalidad a distancia con uso de tecnología. O en lo que establecen dos documentos de la ANUIES: la educación a distancia en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo (ANUIES, 2000), y el Programa indicativo para la ampliación de la cobertura de educación superior en el periodo 2016-2018 (ANUIES, 2016), que impulsan fuertemente la modalidad y explican su relevancia.

Como se alcanza a percibir, hay avances, es claro que se impulsa la modalidad, pero aún falta camino por recorrer. Como ejemplo particular, las instituciones públicas pioneras en la educación a distancia, todavía no cuentan con mecanismos claros para el tránsito entre modalidades, como se aprecia en sus reglamentos:

El Reglamento General del IPN, en su artículo 17 menciona: “Las Direcciones de Coordinación competentes dictaminarán lo procedente en los casos de equivalencia o revalidación; asimismo, podrán determinar los casos que requieran la evaluación de saberes previamente adquiridos. La equivalencia de estudios se

realizará para: Cambiar de modalidad educativa.”

Por su parte, en el reglamento del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, de la UNAM, en el artículo 3º. se lee “los alumnos del Sistema podrán solicitar su ingreso al sistema escolarizado, únicamente a través del concurso de selección.” En el artículo 6º de este mismo reglamento se menciona “Los alumnos de licenciatura en el sistema escolarizado podrán solicitar su cambio al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en la misma carrera” siguiendo una serie de requisitos. Por otro lado, en la sección preguntas frecuentes sobre el SUAyED se establece “Los alumnos de SUAyED no pueden hacer cambio al sistema escolarizado.”

Como vemos, aún es complicado el tránsito entre modalidades, sobre todo cuando se trata de pasar de la modalidad a distancia a la presencial, no podemos dejar de pensar que esto, además de las cuestiones administrativas y de cupo, pudiera tener algún vínculo con la calidad que se le atribuye a la educación virtual.

Ante este escenario, donde observamos que hay discursos oficiales y propuestas de instancias reguladoras de la educación superior que pugnan porque exista movilidad y otorgan bases y recomendaciones para incorporar en los reglamentos institucionales la posibilidad de transitar entre modalidades y entre instituciones, es importante que las IES que cuentan o tengan en perspectiva desarrollar programas de educación virtual, consideren las tendencias que al respecto marcan las distintas instancias internacionales y nacionales, atendiendo tanto a la normatividad, como a modelos pedagógicos adecuados para enseñar y aprender con base en las características particulares de la modalidad.

También es importante que se reflexione sobre la orientación y calidad que debe tener este tipo de educación para que, en su momento, esto no sea un obstáculo para lograr la movilidad comentada. Como menciona Medina (2011), la Educación Superior, como parte del sistema educativo, debe convertirse en un sistema abierto, innovador y dinámico que responda a los cambios que marca el contexto social, científico, cultura y tecnológico.

Aunado a esto podemos agregar dos aspectos que, si bien no fueron explícitamente comentados, porque no corresponden propiamente a características

de la educación virtual, sí permearon en los discursos e interpretación de las entrevistas: el apoyo institucional a las condiciones laborales de los docentes y las lagunas en los marcos jurídicos para reglamentar la modalidad.

Sobre el apoyo institucional a los docentes, aún falta trabajar en la regulación de instrumentos que brinden condiciones laborales más favorables para los docentes virtuales, que trabajan desde su casa u otros lugares con infraestructura y equipos propios.

Vicario (2015) apunta al respecto:

“uno de los esfuerzos más representativos a favor de los docentes a distancia es el realizado por el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara (STAUDG), el cual ha logrado que los catedráticos de la modalidad tengan por igual derecho a los días de descanso obligatorio y a otras condiciones óptimas de trabajo ya estipuladas en sus contratos. (P.43)

Por otro lado, hay vacío y confusión en los marcos jurídico y reglamentario respecto a los lineamientos que debe cubrir la modalidad, por ejemplo, para la obtención de la revalidación de estudios, el conocido RVOE, “en los Acuerdos 243, 279 y 286, no se precisan las particularidades de los procedimientos, requisitos y formatos cuando se trata de programas en línea, a distancia, híbridos o alguna de sus variantes.” (Vicario, 2015, p.35)

Esta falta de regulación y políticas públicas claras no contribuyen al crecimiento y mejora de la modalidad virtual y son indispensables al hablar de su expansión.

Retomamos un último comentario que se vincula el punto anterior y da pauta para cerrar este capítulo.

“Yo creo que **los modelos de educación en línea siguen teniendo un gran reto** y como lo veo creo que **atender este reto va para largo**; el hecho de que se le de peso y **validez a la modalidad es importante**, pero también creo que se requiere **seguir trabajando en los diferentes componentes que la integran**, como el del respaldo institucional.⁴⁶”

⁴⁶ E04M0614

Efectivamente, como se percibe en lo que nos han compartido los entrevistados, la modalidad presenta una serie de características, en este capítulo retomamos 10 puntos clave y característicos de esta modalidad, que la hacen diferente a otras propuestas, no sólo presenciales, sino también a distancia. Las aportaciones de los entrevistados nos han permitido rescatar tanto lo que es o debe ser la educación virtual, como tener presentes algunas de sus complicaciones, los retos que representan; y su impacto en la docencia virtual. Como expresa el último comentario: hay que seguir trabajando en esto.

Quizá como ausente explícito en este listado de características es el alumno como figura central, cuyo compromiso es diferente, particular y vital en esta modalidad, sin embargo, éste fue retomado en varias características que le impactan de manera relevante; como cuando se tocó el aspecto de grupos heterogéneos que integran la modalidad; los cambios que se viven en ésta en cuestión de tiempo y espacio; y en la percepción de una educación personalizada. Aunque lo cierto es que todos y cada uno de las características retomadas repercuten de una u otra manera en el alumno y, por supuesto, en la docencia virtual.

Capítulo 3. La docencia virtual

En este capítulo se desarrolla el tema de la docencia virtual. Rescatamos la percepción de los entrevistados respecto a tres puntos importantes: lo que significa para ellos participar como docentes en la educación virtual, las tareas que consideran deben realizar como parte de la docencia en entornos virtuales de aprendizaje, y la necesidad de contar o no con preparación especial para realizar sus tareas.

En concordancia con los referentes teórico y empíricos que hemos estado retomando, la docencia virtual es entendida como una “docencia activa”, donde estos actores educativos deben presentar responsabilidades y competencias particulares y propias para desenvolverse en un entorno virtual de aprendizaje y, en general, deben estar preparados y dispuestos a ser parte de una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje.

3.1 Ser docente virtual: un reto y una responsabilidad

Comenzaremos por rescatar lo que para nuestros entrevistados significa participar como docentes en programas de educación virtual.

“Es **un gran reto**, de entrada. Me **implicó un cambio** muy importante, incluso **de paradigma**.” -...- me implicó también investigar mucho, involucrarme, hacerme usuaria a tecnologías, entonces como a la vez también **irme yo capacitando** para poder realizar bien el trabajo.”⁴⁷

“...en esta modalidad se tienen que **buscar otras posibilidades** para atender a los participantes –en comparación con la presencial-, entonces **es un reto y una responsabilidad fuerte**.”⁴⁸

⁴⁷ E06M0814

⁴⁸ E08M0215

Los entrevistados ven el trabajo de docencia virtual como un reto y una experiencia relevante, que implica cambiar funciones para cumplir y hacer frente a la modalidad, y hace necesarias competencias diferentes a las “tradicionales”.

La percepción de los entrevistados es de romper barreras en cuanto a la forma de enseñar y aprender. Estar abiertos a ser parte de una experiencia diferente a lo que estaban habituados –en comparación con lo presencial–. Esto nos deja claro que entienden su trabajo, no como una réplica a distancia de la docencia presencial, sino que están conscientes de que la docencia virtual demanda competencias particulares, tanto tecnológicas, como didácticas y de actitud, como apunta otro de los entrevistados:

“Cuando me invitaron a **trabajar en línea** yo dije no pues que bueno **va a ser mucho más fácil**, más tranquilo y **resulta que pues no**, es en términos de experiencia **hay que poner mucha más atención, debes estar más y mejor enfocado. Necesita** más tiempo, de hecho, tienes que **estar completamente abierto** y listo para cualquier cantidad y tipo de preguntas que te hagan los alumnos, tienes que **romper barreras** no solo tecnológicas sino en cuanto a la forma de cómo tienes que atender y guiar a la gente.”⁴⁹

Como parte de esos cambios que implica ser docente en la modalidad virtual, está modificar la perspectiva común de creer que es más sencillo trabajar en línea, porque como refiere el entrevistado, resulta que no. Esta modalidad tiene sus propias exigencias que requieren apertura, romper barreras y contar con competencias específicas para realizar un trabajo diferente.

Sobre este punto, un entrevistado nos comparte una percepción diferente:

“Para mí **la experiencia es ver si funciona o no el rol de nosotros como docentes** en esa modalidad; cómo mejorarla, qué limitar y cómo estar abiertos a las mejoras que también los propios alumnos puedan sugerir.”⁵⁰

En este comentario, con un tono más metacognitivo, el entrevistado hace una reflexión sobre su práctica docente en una especie de autoevaluación sobre si la

⁴⁹ E11H0115

⁵⁰ E10H0115

participación del docente en la educación virtual funciona o no y estar atento a cómo mejorar este rol. Esta percepción, presenta algunos matices diferentes a nuestro planteamiento inicial, donde apuntamos que el docente virtual sí es un componente importante para esta modalidad y el punto es conocer su actuar. El comentario, abre la duda sobre la pertinencia de este actor en las propuestas virtuales de aprendizaje, pero también menciona la necesidad de valorar cómo mejorar este trabajo.

La pertinencia o no de la participación de los docentes virtuales en esta modalidad es un aspecto a considerar para futuras investigaciones, donde quizá se analicen los actuales modelos virtuales de aprendizaje que consideran su presencia, la manera en la que se ve la intervención de los docentes, sus tareas y competencias.

3.2 La etiqueta define las tareas

Como ya hemos comentado, en el ámbito de la educación virtual se utilizan varios términos para referirse a la figura que acompaña al estudiante en su proceso formativo virtual.

Los diferentes términos no necesariamente son sinónimos y pueden implicar funciones diferentes. En ocasiones esto lleva a confusiones, en otros casos, su empleo indistinto no ayuda a comprender las tareas que realiza esta figura.

Al respecto, un entrevistado comenta:

“Yo creo que **es importante definir cuál es el término que se adopta** porque el término **tiene mucho que ver con la función que realice**, porque esas funciones sí tienen cambios, de acuerdo al término que se utilice y de acuerdo al modelo de la institución.”⁵¹

Generalmente, el término está relacionado con las tareas que estos docentes realizan, esto lo podemos ver en la manera en que nombran a esta figura algunas universidades y las funciones que le atribuyen.

Por ejemplo, en el Modelo del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (UNAM, 2014) de la UNAM, se menciona lo siguiente:

⁵¹ E09H0115

La docencia se diversifica y es asumida por diversos actores, entre los que se encuentran especialistas invitados o asesores externos: es decir, personas que poseen conocimientos y habilidades que pueden ser compartidos con los alumnos y docentes. Esto Implica la asignación de roles específicos para distinguir las funciones docentes... (pag. 24).

Así, hay asesores, tutores, mentores y expertos o consultores con funciones particulares.

En el IPN se mencionan dos figuras: tutor y asesor, también llamados en los modelos de algunos programas profesor-tutor y profesor-asesor, cada uno con funciones específicas.

En el Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara se manejan las funciones de asesoría y tutoría, así como los términos asesor y tutor de manera indistinta; aunque se habla formalmente del “Modelo docente” (Chan, 2010, p.81), donde se hace mención de las características y competencias de este profesionista.

Estas diversas maneras de nombrar a la figura que acompaña a los estudiantes en su proceso formativo virtual nos habla, por supuesto, de modelos y metodologías específicas, pero también de una educación virtual que se asume con un nivel de complejidad tal que requiere contar con diferentes figuras para acompañar al alumno, con diferentes propósitos; así como de una modalidad en consolidación, con diversos pendiente normativos, metodológicos y organizativos; lo cual es, en muchos sentidos aceptable, ya que se trata de una modalidad que aún sigue madurando y que, por otro lado, está envuelta en constantes transformaciones.

Algo que llama la atención en las dos universidades públicas más grandes e importantes del país, es la presencia de por lo menos dos figuras docentes que forman parte de la propuesta, y la pregunta obligada es ¿son necesarias diferentes figuras en un mismo programa formativo, para apoyar un grupo-clase y no una que cubra adecuadamente las funciones requeridas?

Otros entrevistados comentan:

“El término **lo define la institución** y la manera en que **ésta concibe al asesor, al instructor y la función que tienen**; es importante **tener muy en cuenta** los principios metodológicos o el modelo del cual se parte para poder entender **cuál es mi papel y mis funciones.**”⁵²

“hay **debates en términos académicos**, que dicen **que un tutor es esto o un asesor es esto otro**, es que no me pueden decir profesor porque yo soy un facilitador, -...-. Yo creo que **es más una cuestión de las políticas de las universidades**... Todos hacemos lo que tenemos que hacer más allá de cómo nos llamen, **lo importante es la función.**”⁵³

Estos comentarios destacan:

- La manera como se nombre a esta figura lo define la institución, como ya mencionamos anteriormente. Los modelos educativos de las instituciones, efectivamente, determinan cómo se nombra a quienes llevan a cabo tareas docentes en línea y sus funciones específicas.
- Son más importantes las funciones que se le asignan a esta figura que su etiqueta, ya que su definición tiene que ver con las acciones que se requieren para el buen desarrollo de la modalidad y del programa formativo.
- A los mismos entrevistados les cuesta trabajo referirse a esta figura de una sola manera, al nombrarla, retoman varios términos.

Vemos cómo comienzan a imbricarse el término con las funciones y por consecuencia, con las tareas y competencias que deben desarrollar los docentes para desempeñarse adecuadamente en ambientes virtuales de aprendizaje.

En la educación virtual que hemos dibujado en los capítulos previos, las acciones que lleva a cabo el docente en un ambiente virtual son importantes para contribuir a generar aprendizajes, es la figura que tiene la responsabilidad de orientar y apoyar la formación de los estudiantes, lo cual conlleva una serie de competencias como las que se desatan más adelante.

⁵² E02M0414

⁵³ E11H0115

Otros entrevistados, comentan:

“A mí me parece adecuado el **término de asesor**, ya que **implica una labor de guía y acompañamiento** personalizado, **lejos** del concepto de profesor o instructor que tienen la **connotación de ser el “transmisor” de conocimientos.**”⁵⁴

“En un modelo educativo en línea -...- en realidad **tú no eres maestro**, tú **eres un facilitador**, tú estás **acompañando en el proceso**, y donde el estudiante tenga dificultad para el avance, donde **lo vas a apoyar**. Entonces de alguna manera **no tienen que ver** tanto **con el dominio y transmisión del conocimiento** como tal”⁵⁵

“Me parece que el **asesor es la palabra más acorde con la función** que se realiza, porque es un **trabajo más de acompañamiento**, de asesoría, de estar orientando al participante, -...- **de buscar nuevos caminos para el acceso al aprendizaje** de las personas que estén participando.”⁵⁶

Hay dos constantes en estos comentarios:

- Primero, resaltan que esta figura no tiene como función dar cátedra o transmitir la información o el contenido; aunque más adelante veremos que incluso, algunos de los entrevistados que comentaron lo anterior, mencionan como una de las tareas que debe tener esta figura el dominio del contenido. Así, podríamos entender que debe tener conocimiento sobre el tema motivo de estudio, aunque no es su función trasmitirlo como se hace de manera tradicional.

- Mencionan con mayor frecuencia el término “asesor” y relacionan éste con su acepción de orientar o dar consejo sobre algún aspecto en particular, por lo que lo vinculan con acciones de acompañar y dar seguimiento en el proceso de aprendizaje; apoyar y buscar caminos nuevos –estrategias– para que el estudiante aprenda. Quizá también se refieran a esta figura como “asesor” debido a que así nombran las universidades más grandes a quienes desarrollan las tareas centradas

⁵⁴ E07M0814

⁵⁵ E04M0614

⁵⁶ E08M0215

en la enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia, como se apunta en los modelos educativos de la UNAM y del IPN.

Como se ha mencionado, estas universidades públicas que en México ofertan educación virtual, plantean una diferencia entre tutor y asesor, que se define por sus funciones. Por ejemplo: el asesor del SUAyED o el profesor-asesor del Poli virtual, tiene funciones vinculadas a apoyar el aprendizaje, mediante el seguimiento y retroalimentación a las actividades, la guía en la construcción de su aprendizaje, la resolución de dudas, la evaluación. En el caso del SUAyED se le atribuyen, también, tareas como el desarrollo de proyectos de investigación y el diseño de materiales.

Mientras que las funciones del tutor de la SUAyED y del profesor tutor del Poli virtual, corren más por aspectos socio afectivos, de comunicación y organización de su trabajo en línea, dejan claro que no es quien apoya al alumno en su aprendizaje cognitivo, pero sí resuelve dudas y apoya en cuestiones no vinculadas directamente con las unidades de aprendizaje, que son importantes para el avance y conclusión de sus estudios, así mismo, motiva al alumno. Esta figura es un apoyo paralelo al del asesor, complementan las funciones de éste.

La combinación de estas funciones hace posible apoyar a los alumnos para que avancen en su formación y acreditación, y logren un proceso formativo en línea productivo y exitoso.

Así, la figura a la que nosotros nos referimos en este trabajo tiene las responsabilidades y tareas de ambos actores, según lo describen las opiniones de los entrevistados y que se irán mostrando en el siguiente punto de este capítulo, es decir, se trata de una figura docente que debe actuar atendiendo favorablemente las diferentes funciones mencionadas, independientemente de si se adjudican a un tutor o a un asesor, en el entendido de que el docente virtual, como se le llama en este texto, debe ser un profesionalista con las competencias que demanda el desarrollo de la modalidad, las particularidades del modelo educativo en el que participa, y las propias del actual contexto sociocultural en el que se enmarca la educación actual.

3.3 La docencia virtual: tareas y competencias

A la pregunta: ¿Cuáles serían las principales tareas que realiza en su papel como docente de entornos virtuales? se obtienen una serie de acciones que esta figura debe realizar. Aunque las tareas están imbricadas, es decir, es complicado en ocasiones separar, por ejemplo, la interacción de la retroalimentación, la evaluación de la retroalimentación, la motivación de la comunicación, para analizarlas, se agruparon en siete competencias.

Cada una de éstas integra varias tareas que, en conjunto, dan cuenta de la complejidad que supone la docencia virtual, ya que consideran una serie de habilidades, conocimientos y actitudes.

Agrupar las tareas que nos comparten los entrevistados en competencias de base, ayuda a definir una serie de atributos que delinear lo que debe ser capaz de resolver el docente virtual y lo que se espera de él, es decir, su perfil.

3.3.1 Dominar los contenidos motivo de estudio

Los entrevistados mencionan que el tutor no dicta clase y que no es el trasmisor de contenidos, sin embargo, hacen referencia a tareas que tienen relación con esta competencia. Si bien no se requiere “enseñar” contenidos, sí es necesario que dominen el tema para apoyar los aprendizajes y haga nuevas y puntuales aportaciones temáticas.

“Creo que mucho de lo que es **su trabajo pasa por el tamiz de ser**, como decía en la respuesta anterior, **una autoridad en la materia**; es decir, tener un **conocimiento superior** más allá de lo que en el contenido está dando y de **tener las competencias informacionales** para apoyar el aprendizaje.”⁵⁷

“Su tarea consiste en **ayudar a resolver aquellas dudas** que se generen, **dando información extra o generando material extra**, para explicar las dudas temáticas, también eso es importante.”⁵⁸

⁵⁷ E01H0414

⁵⁸ E02M0414

“**Apoyarlo** con los contenidos, **con el abordaje de los contenidos**, en caso de que haya dudas, aclararlas, **-conocer-** la cuestión como temática de **la disciplina** en particular.”⁵⁹

El dominio del tema motivo de estudio es importante. Si bien hemos comentado que tanto la información como el contenido están cada vez más al alcance de todos, debido a la diversidad de fuentes de información de acceso abierto como las bibliotecas virtuales, las revistas y libros digitales, los blogs, etc., los docentes tienen la responsabilidad de orientar al estudiante para que no se pierda en el mar de información o, incluso, proporcionar información específica. Aquí, la tarea como curador de contenidos es importante.

Como se explicó anteriormente, esta tarea consiste en la capacidad de saber buscar, filtrar, organizar, dar sentido y compartir la información. Aunque los entrevistados no hicieron referencia específicamente a ello (sí se mencionan competencias informacionales, que están relacionadas con la gestión de la información, por lo cual tienen un vínculo estrecho con el concepto de curación de contenidos), lo cierto es que actualmente es necesario y relevante, tanto para la resolución de dudas, como para proporcionar información extra, que los docentes virtuales se conviertan en curadores de contenido, lo cual demanda que sean capaces de gestionar los contenidos que se encuentran en internet, así como generar, a partir de eso, nuevo conocimiento, para compartirlo tomando en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos.

La resolución de las dudas que los estudiantes expresan, también requiere de un dominio del contenido ya que quizá no se trata de remitirlo a la información, sino de explicarle el tema de otra manera.

El dominio que tenga sobre el contenido también está relacionado con el tipo y la calidad de retroalimentación que se haga y la manera de evaluar.

⁵⁹ E08M0215

3.3.2 Motivar y generar en el alumno una sensación de acompañamiento

“**Acompañarlos es esta sensación de no estar solos**, entonces cuando uno no se hace presente, aunque trabajamos con adultos, y que deberían de comprender como es esta parte de acompañar, se pierden en el contexto virtual.”⁶⁰

“- El docente- tiene su **labor en el terreno más psicológico**, más allá de las materias motivo de estudio, en una **situación de acompañamiento**, de romper las barreras de **incertidumbre que la modalidad tiene**.”⁶¹

“**Su función es motivacional**, es decir, desde el principio sí establecer un vínculo con el alumno desde que se presenta que lo saludas, que dice lo que le gusta, desde que da la bienvenida, que también tiene que ver con **establecer una confianza**.”⁶²

La motivación es el motor que impulsa a los seres humanos a enfrentar los nuevos retos que se van presentando en su vida, por pequeños que éstos sean. La motivación es innata a la naturaleza humana y, en el marco de determinadas situaciones, permite que las personas dirijan sus esfuerzos para alcanzar sus metas y crecer.

En términos sencillos, podríamos decir que la motivación es una actitud que incita a elegir, comprometerse y alcanzar un fin, está relacionado con metas, como lo mencionan Chiecher, Ficco, Paoloni y García (2016):

... un concepto central en relación con el proceso motivacional es el de metas. -...-, las metas afectan fuertemente la manera en que los alumnos afrontan el aprendizaje, los perfiles de motivación que activan, el tipo de estrategias que emplean y, en consecuencia, el rendimiento logrado en el curso. (p.307)

También podemos ver la motivación como el interés del alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen hacia éste. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de los elementos intrínsecos y extrínsecos que lo acompañen.

⁶⁰ E04M0614

⁶¹ E01H0414

⁶² E09H0115

Así lo comentan Steinmann, Bosch y Aiassa (2013):

El proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos; y la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos. (p.586).

Lo cierto es que la motivación es una actitud personal, pero se puede potenciar con situaciones externas. La función principal de los agentes externos en este proceso, como lo es el docente virtual, es “inyectarle gasolina al participante”, es decir, lograr transmitirle su emoción, gusto y percepción sobre la importancia de esta formación y por la materia en cuestión. Si bien los alumnos llegan con determinada motivación, es posible promover acciones para potenciarla.

En la educación a distancia la motivación es indispensable; sin ella resulta fácil abandonar el proceso y es complicado construir los aprendizajes esperados.

Se alude también a la “sensación de soledad” que puede tener el estudiante cuando no es retroalimentado o acompañado en los momentos oportunos. Según algunos estudios sobre el tema (Carrión, 2005; Borges, 2005; Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014; Panchi, Montoya y Chávez, 2007) ésta es una de las principales causas de abandono o de frustración por parte de los estudiantes.

Aunque en estos estudios se comenta que esto es multicausal y hay responsabilidad de alumnos, docentes e institución, lo cierto es que el aspecto relacionado con una falta de seguimiento académico y acompañamiento oportuno por parte del docente, genera un aislamiento académico y social, y puede propiciar abandono de la modalidad. Borges (2005), menciona: “con el acierto o la torpeza de sus acciones los docentes pueden influir de manera determinante en la motivación o en la frustración de sus estudiantes...” (p, 4).

3.3.3 Utilizar adecuadamente la plataforma, las herramientas que la incluyen y otras tecnologías

“...Sobre todo en los primeros momentos de la acción formativa, ... que –el alumno ubique– dónde están los elementos, cómo se ocupan, como se abren, entonces la función es como

de **acompañamiento un poco técnico**, podríamos decir.”⁶³

“... - **apoyarlo en-** lo relacionado **con la navegación del ambiente**, del reconocimiento, sobre todo en los primeros momentos de una acción formativa-...-Hacerles llegar toda la información que sea necesaria para que no se pierdan, para **que se concentren más** en el tema o **en los ejercicios y no pierdan tanto el tiempo en el uso de la plataforma y demás.**”⁶⁴

“...tendría que **saberse mover en la plataforma**, interactuar con los recursos tecnológicos con los que se va a interactuar. **Si uno tiene carencias** en este nivel la verdad es que va a sufrir, se va a notar y **el alumno lo va a padecer** -...- hay que tener una cultura digital de buen nivel.”⁶⁵

“La tecnología siempre nos va a rebasar, entonces **hay que saber qué hay de nuevo.**”⁶⁶

En principio, el docente debe conocer la tecnología con la que trabaja, saberse mover en la plataforma y conocer las posibilidades que ofrece cada herramienta, esta es una primera condición para poder desempeñarse favorablemente como docente virtual.

El apoyo y acompañamiento del que hablan los entrevistados gira en torno a proporcionar información sobre cómo moverse en la plataforma virtual, cómo utilizar adecuadamente las herramientas que ésta provee y estar en posibilidades de sugerir el uso de herramientas adicionales que apoyen el aprendizaje. Los entrevistados consideran que es necesario que el docente solucione las dudas que surjan respecto al uso de la tecnología, para que el estudiante se concentre en lo central, es decir, en sus tareas de aprendizaje; sobre todo, dicen, al inicio del proceso formativo, lo que hace evidente que la mayoría de los problemas con el uso de la tecnología, especialmente con la plataforma, se dan al comenzar un curso o un programa formativo. También deja claro que el docente virtual debe tener un conocimiento suficiente con respecto a esta tecnología y cómo utilizarla.

⁶³ E08M0215

⁶⁴ E05H0614

⁶⁵ E01H0414

⁶⁶ E04M0614

Este tipo de apoyos están, a su vez, relacionados con el tipo y la calidad de interacción que establecen con cada estudiante y con el grupo.

Mucho se ha escrito sobre que la tecnología y la infraestructura no son los componentes fundamentales para crear ambientes de aprendizaje a distancia, sin embargo, es indispensable su presencia. Es el entorno virtual y las herramientas que lo integran lo que permite la interacción entre alumnos y asesor, entre alumnos, y entre éstos y los contenidos.

Como mencionamos anteriormente, estos entornos de aprendizaje emplean una serie de herramientas integradas en una plataforma informática. Esta plataforma hace posible llevar a cabo, en un mismo espacio y completamente en línea, procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la interacción, el trabajo colaborativo, así como la gestión administrativa del desempeño académico.

Para ello cuentan, en general con herramientas para la comunicación: correo electrónico, tablero o pizarra, chat, foros, blog; herramientas para la organización y gestión del aprendizaje: asignación de roles y permisos, visión general sobre desempeño (calificaciones), retroalimentación de tareas, exámenes o test, calendario; herramientas para fomentar el trabajo colaborativo: foros, wikis, blogs; y herramientas para recolectar y publicar información: encuestas, tareas, noticias, test, lección (para publicar contenidos), evaluación entre pares, etc.

Conocer y emplear adecuadamente las herramientas que integran la plataforma de LMS en la que trabajan es un factor determinante para realizar sus funciones. El desconocimiento de cómo trabajar en este entorno o no estar actualizado en los cambios que éste presenta, puede ser un elemento que complique la participación del docente virtual y sea una limitante para su desempeño.

3.3.4 Brindar seguimiento, evaluación y retroalimentación oportuno y permanente a las actividades realizadas

“Ser puntual en las revisiones y en las calificaciones, porque ellos lo están esperando; ponerse siempre en el lugar del que está trabajando del otro lado, ¿no?”⁶⁷

⁶⁷ E03M0514

“Estar como muy atento de las entregas, porque hay quienes sí te reclaman de “maestra ya lo mandé ayer” y tú vas a revisar hoy y **para ellos es muy importante que** al momento que estén haciendo su trabajo **inmediatamente tú les digas algo** -...-para mí **la comunicación, el seguimiento, el estarlos observando**, creo que es importante también el **saber retroalimentar** en función de las dudas que realmente tengan”⁶⁸

“**La retroalimentación es fundamental**, si tú le dices “muy bien” eso no te dice nada, **tienes que decirle como qué se esperaba, cómo lo hiciste y cómo puedes mejorar**”⁶⁹

“- Su función- es la de evaluación, retroalimentación de lo que está haciendo, es decir, el asesor tiene que **ir evaluando las actividades**, tiene que **retroalimentar**. Evaluar no es nada más asignarle calificaciones sino **decirle a ver esto lo estás haciendo muy bien, pero esto lo tienes que ir modificando**, lo tienes que ir trabajando y entonces de acuerdo con esas retroalimentaciones es como el participante va a ir mejorando -...- **si no está presente esa capacidad de retroalimentar** puntualmente las actividades yo creo que **el usuario va a terminar el curso casi como lo empezó** o va a dar por hecho de que lo que hace siempre está bien...”⁷⁰

En estas respuestas encontramos en común:

- La evaluación como acción formativa.
- La necesidad de brindar un seguimiento oportuno.
- La retroalimentación como elemento que aporta insumos para mejorar las acciones.

Evaluar el aprendizaje es visto, por un lado, como una acción para retroalimentar constantemente a los estudiantes, ver sus avances y hacer modificaciones en el proceso; es decir, evaluar desde una intención formativa y buscando mejorar el aprendizaje. Esta función requiere del docente un conocimiento del objeto de estudio, de los objetivos de aprendizaje, del modelo educativo y demás componentes relacionados con el aprendizaje, así como de comprender qué, cuándo, con qué, y para qué evaluar. Como menciona uno de los entrevistados: “no es nada más asignarle calificación”, sino obtener información

⁶⁸ E04M0614

⁶⁹ E06M0814

⁷⁰ E09H0115

sobre lo que ha logrado cada uno de los estudiantes con respecto a lo esperado y en qué nivel para apoyarlo, de manera oportuna, en aquello que requiera.

Al respecto Rosales (2003) menciona que la evaluación formativa se caracteriza por el perfeccionamiento del proceso didáctico, intenta detectar el nivel de aprovechamiento del alumno y los tipos de errores más frecuentes que éste genera; se constituye en una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno.

Estar atento a lo que el alumno entrega, aporta, plantea, para darle una respuesta, evaluarlo y retroalimentarlo, porque mencionan: “el alumno lo está esperando”. Esto nos habla, también, de esa necesidad que se presenta en este tipo de educación de dar certeza, de hacer que el alumno se sienta acompañado, escuchado, con la sensación que hay alguien “del otro lado” de la pantalla. Esto requiere de un fuerte compromiso por parte del docente. Revelaciones de los estudios mencionados nos muestran, también, la importancia de la docencia y de su “presencia” permanente para concluir los estudios.

Se habla de retroalimentación, como una acción en estrecho vínculo con la evaluación.

Lozano y Tamez (2014), la describen así:

La retroalimentación es la información que provee un agente como podría ser: un profesor, un compañero de equipo, un libro, uno mismo, sobre el desempeño académico de una actividad de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007, p. 200).

Y agregan que la retroalimentación implica la diferencia entre lo solicitado, es decir, lo que se le pidió al alumno realizar, lo que éste entregó y, lo que puede modificar para mejorar, no pensando sólo en la obtención de una calificación, sino en el aprendizaje.

Estos mismos autores mencionan “Una retroalimentación asertiva es aquella que le aporte al estudiante información específica, detallada, individualizada, en tiempo, enfocada a un nuevo aprendizaje, detectando áreas de oportunidad en las que puede mejorar; ...” (p. 204).

Así vemos que la retroalimentación hace posible que la evaluación tenga ese

efecto de buscar la mejora, de orientar y reorientar al alumno en su proceso de aprendizaje.

Entendemos la retroalimentación como las aportaciones que el docente proporciona al alumno y al grupo para mejorar su desempeño a partir del trabajo que realizan con respecto a una actividad o acción particular; como las observaciones que ofrece respecto a las fortalezas y debilidades que éstos muestran. En general, son todas aquellas acciones que implican al docente virtual ofrecer una ayuda, orientación, sugerencias o explicación al alumno con respecto a lo que ha realizado: una tarea, un comentario o una actividad, con el ánimo de mejorar la acción, corregirla y aclarar dudas. Así, la retroalimentación puede verse como un eje central de la docencia virtual, para lo cual tiene que ser una retroalimentación descriptiva, donde la intención no sea aprobar o reprobar, sino indicar y describir cómo está realizada la tarea, lo cual implica un intercambio académico con el alumno para reflexionar sobre su trabajo, es decir, una interacción pedagógica.

Asimismo, la información que el docente ofrece el alumno sobre el trabajo realizado, en este proceso de retroalimentación, es un componente importante para que éste logre un proceso de metacognición, es decir, una reflexión sobre lo que sabe, sobre lo que necesita saber y la utilidad de ese conocimiento.

3.3.5 Promover la interacción constante

“A mí me parece que **promover la interacción es importante para la formación y para la construcción de un aprendizaje**. Es lo que **enriquece, el dialogar con el otro**, aunque no lo tengas de frente. El diálogo con el otro, el que también **tus ideas puedan ser confrontadas**, cuestionadas o reafirmadas, ¿no? eso creo que es bien importante.”⁷¹

“**Una de las competencias fundamentales** que tiene que tener el tutor, **son las comunicativas**, es decir, establecer una comunicación que incluye la parte, como había mencionado de afectividad y la parte de ser muy claro con las instrucciones. Entonces la comunicación tiene que ser asertiva, clara, e inclusive utilizar diferentes recursos de acuerdo

⁷¹ E06M0814

con el mensaje-...- **Debe promover un trabajo colaborativo** para que **los usuarios construyan conocimiento de forma colectiva.**⁷²

“me parece que **es esencial que haya interacción entre las personas, como un proceso social de construcción de aprendizaje**, ¿no? que es la educación y es que vamos, por ende, propio de cualquier proceso educativo.”⁷³

Estos comentarios apuntan a la importancia de promover la interacción para lograr la construcción de aprendizajes en colaboración.

Hablar de “interacción” conlleva diversas interpretaciones, como ya lo hemos apuntado.

Vimos que las acciones interactivas pueden ser individuales –la relación que el aprendiz mantiene con los materiales de aprendizaje–, en vínculo con “lo otro” (contenidos e interfaz); o sociales –la relación que mantiene con los otros actores del proceso educativo–, en vínculo con “el otro” (personas). Los comentarios se refieren específicamente a la interacción social, la que promueve el aprendizaje en colaboración, la que involucra un proceso comunicativo.

La interacción permite fortalecer las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes y logra aminorar la distancia afectiva a partir de la comunicación. Estas relaciones tienen como propósito la construcción del conocimiento y el aprendizaje social; es decir, están vinculadas con las percepciones constructivistas del aprendizaje, donde se resalta que éste se construye tanto desde un trabajo individual, como en el vínculo con los otros.

La interacción es un proceso fundamental en la educación virtual, ya que propician la construcción del conocimiento y el aprendizaje mediante el trabajo colaborativo. Al respecto Carretero (2006), menciona que el trabajo colaborativo:

“...permite no sólo la socialización del aprendizaje, sino la mejora de los esquemas de conocimiento; la confrontación de ideas y opiniones, el respeto por las ideas ajenas y el descubrimiento de los propios errores y nuevos

⁷² E09H0115

⁷³ E04M0614

intereses son logros que se pueden alcanzar a partir de trabajar en relación con el otro.” (p.100)

Por lo tanto, es fundamental que el docente promueva procesos interactivos con cada alumno, con el grupo y entre los alumnos, para ello debe, por ejemplo, organizar la dinámica de participación grupal.

Recordemos que la construcción de un ambiente virtual de aprendizaje está cimentada en las interacciones que se generan entre los actores del proceso educativo, por tanto, para aprender en la virtualidad, en el marco de este tipo de ambientes, es vital la promoción de interacciones.

En los procesos interactivos están presentes la mediación pedagógica y la comunicación. Como explicamos previamente, la mediación pedagógica está orientada a “tender puentes” que apoyen al alumno en su proceso de aprendizaje, donde el uso de la tecnología es vital para la comunicación y el intercambio.

Por su parte, la educación es por excelencia un acto comunicativo, por tanto, enseñamos y aprendemos, en principio, a partir de la comunicación que establecemos con el otro.

Nos comunicamos casi de manera inconsciente; sin embargo, si reflexionamos al respecto entendemos que el proceso comunicativo está lleno de significados, es decir, de interpretaciones que cada persona hace de lo que lee, ve o escucha (o las tres a la vez) a partir de sus referentes (realidad extralingüística) contextuales.

Lo anterior es especialmente trascendente cuando la intención es enseñar y aprender; ya no basta con transmitir y recibir información, el contexto educativo reclama de una comunicación más completa, con sentido, clara y, sobre todo, que contribuya a lograr la interacción pedagógica entre alumnos y entre éstos y el docente.

3.3.6 Actuar con base en el conocimiento sobre la modalidad virtual y las particularidades del programa formativo

“...es **necesario tener presente la metodología**, -...- y todo el plan curricular y todo el **trabajo del diseño instruccional** y demás, pues **se va al traste cuando** el asesor o el tutor

o esta figura **no considera esta parte** o no es congruente con todo planteamiento que ya se hizo.”⁷⁴

“...**conocer el modelo** en el que te vas a introducir, que te digan, cómo está planteado el modelo educativo, los temas, la forma en la que están dividido, qué es lo que esperan de ti.”⁷⁵

“... por universidad las formas son diferentes, la tecnología es diferente, debes **estar enterado qué está pasando en ese entorno en el que estás laborando.**”⁷⁶

“Yo diría que hoy por hoy es fundamental **conocer la modalidad**, si bien para algunas otras modalidades como la presencial uno no se plantearía esta necesidad, aunque debería hacerlo, porque alumnos de presencial hemos sido desde el preescolar y uno va entendiendo de qué va la cosa de forma natural, pero en **esta que es más o menos novedosa, emergente, sí hay que aprender en qué consiste.**”⁷⁷

“Si en términos de esta plática podemos ver un poco más allá, **la institución tiene límites, marca fechas, no es tan flexible como en teoría podría ser la modalidad**, entonces de repente uno intentaría meter algunos contenidos o sugerir otras cosas y entonces ahí está franqueado, por ahí corre algo que definitivamente puede afectar el estilo que ya estás manejando.”⁷⁸

En este punto se rescatan tres ideas centrales en torno al contexto en que trabajan los docentes virtuales: comprender la modalidad, el modelo y el diseño instruccional, tres niveles de acercamiento al entorno virtual de aprendizaje en el que se implementan las acciones de docencia virtual.

Conocer la modalidad virtual, que como se ha comentado, es diferente a la modalidad en la que hasta el momento la mayoría de los alumnos ha transitado en su proceso formativo, mayoritariamente presencial; es decir, identificar las particularidades de la modalidad; cómo va transformándose y, sobre todo, las funciones que le demandan al docente. Hay que considerar que no podemos utilizar

⁷⁴ E02M0414

⁷⁵ E03M0514

⁷⁶ E11H0115

⁷⁷ E01H0414

⁷⁸ E10H0115

productivamente las nuevas tecnologías, ni las metodologías tecnopedagógicas, con una lógica construida desde la modalidad presencial de corte tradicional.

Por otro lado, mencionan la necesidad de conocer los modelos educativos, que efectivamente, tienen sus particularidades en cada institución.

Zapata y García (2001), definen los modelos institucionales como:

...el conjunto de sistemas, medios, recursos y disposiciones legales que las instituciones públicas (administraciones centrales, regionales, locales, universidades...), con competencia en los distintos sistemas educativos, al servicio de esta modalidad de educación / formación –refiriéndose a la educación a distancia–, para la consecución de unos objetivos contemplados en sus programas de política educativa. (p. 2).

Con base en esta definición, el modelo considera las políticas y los principios educativos institucionales que enmarcan las propuestas educativas y que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, para el caso de la UNAM, el modelo educativo contempla nueve principios, cinco dimensiones y siete componentes, que dan cuenta de la riqueza y complejidad del SUAYED. Donde como parte de sus principios “el modelo reconoce las funciones que desarrollan figuras docentes como: los Asesores, Tutores, Mentores, así como de los Expertos profesionales que se encuentran ya insertos en los ámbitos de desarrollo profesional, productivo, tecnológico y de investigación.” (UNAM, 2014, p. 14). Para quienes son docentes virtuales (asesores) en el SUAYED, es indispensable conocer estos principios, sus componentes y comprender el impacto en su práctica docente.

Y, por último, en un nivel más centrado en los procesos que se llevan a cabo en las aulas virtuales, está el diseño instruccional, que como se apuntó anteriormente, denominamos diseño tecnopedagógico, que orienta las acciones concretas que el tutor y los alumnos llevan a cabo en el ambiente virtual de aprendizaje.

3.3.7 Actuar con base en el conocimiento de las características y necesidades de los alumnos y el grupo

“Es necesario detectar las necesidades y los estilos de aprendizaje de los participantes para **brindar una orientación personalizada** respecto al avance de cada

participante.”⁷⁹

“**Las dudas** que tiene el alumno las va aclarando, **las va enfocando a su perfil, a lo que él hace**. Por ejemplo, es muy importante que el tutor sepa a lo que se dedica el usuario y de alguna forma lo vincule con los contenidos, con los temas.”⁸⁰

“**Ver también los procesos individuales de cada persona**, entonces en esta atención individual de cada persona para que se logre atender a los objetivos o las competencias que estén planteadas en la acción formativa.”⁸¹

“La sensibilidad, en términos de **entender la situación particular de cada estudiante ...** En un mismo grupo tú puedes tener a personas de diferentes lugares y contextos. -...- el tutor debe **conocer quién es y qué hace el estudiante**, con qué recursos tecnológicos cuenta, ...**realizar una especie de mini diagnóstico**. Para mi primero ser sensible a eso.”⁸²

Como hemos mencionado, es importante conocer el tema o contenido que se va a enseñar, la tecnología con la que se trabaja, las características de la modalidad, el modelo educativo y el diseño tecnopedagógico, pero también es importante y necesario conocer a quién se va a enseñar, cuáles son sus características, sus intereses y perspectivas profesionales, así como personales; sus competencias tecnológicas y para el estudio independiente, entre otros aspectos.

En este tipo de propuestas formativas se trabaja con grupos especialmente heterogéneos, por ello es necesario dedicar un tiempo para conocer a los alumnos que integran el grupo.

Moreno y Cárdenas (2012), mencionan que desconocer las carencias de los alumnos puede limitar la acción formativa; y esto, a decir de Bottery (2006), tiene un impacto negativo en términos institucionales que puede afectar la gestión y la actividad práctica.” (p.124).

⁷⁹ E07M0814

⁸⁰ E09H0115

⁸¹ E08M0215

⁸² E11H0115

Conocer los perfiles de los alumnos no sólo contribuye a un mejor apoyo docente, también a la permanencia de los alumnos en el programa y en su egreso.

3.3.8 Competencias docentes para la educación virtual

Con las aportaciones que los docentes entrevistados nos compartieron con respecto a las principales tareas que realizan en los entornos virtuales de aprendizaje, construimos un listado de siete competencias, con sus respectivos atributos, que se presentan como un referente central de este trabajo, ya que contribuyen a integrar una caracterización de la docencia en la educación virtual.

Estas competencias se integraron a partir de la voz de los propios docentes virtuales. Aunque no pueda generalizarse ni su percepción ni la interpretación que hacemos para organizarlas, sí pueden ser un referente que contribuya a configurar un perfil profesional del docente virtual.

Competencias del docente virtual desde la voz de sus protagonistas

Competencias	Atributos
1. Dominar los contenidos motivo de estudio y ser capaz de realizar nuevas aportaciones a éste para apoyar el aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de enseñanza programados. - Fortalece, amplía y diversifica la comprensión de los temas. - Resuelve dudas particulares de los temas. - Proporciona información adicional que contribuya al aprendizaje de los temas. - Es capaz de buscar, filtrar, organizar, dar sentido y compartir la información que se encuentra en internet (curador de contenidos).
2. Motivar y generar en el alumno una sensación de acompañamiento en su trabajo dentro del entorno virtual de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende personalmente a estudiantes que requieren apoyo para avanzar en sus procesos de aprendizaje en el entorno virtual. - Anima la participación del estudiante para que éste se sienta acompañado en su formación. - Promueve la certidumbre mediante la “presencia”, el acompañamiento y la atención constante a los alumnos. - Establece lazos de comunicación y confianza con el alumno.
3. Utilizar adecuadamente la plataforma, las herramientas que la incluyen y otras tecnologías para apoyar su uso en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce cómo utilizar cada una de las herramientas que integran la plataforma virtual de aprendizaje. - Apoya a los estudiantes en el uso de las herramientas para que se concentren en las tareas de aprendizaje. - Orienta a los alumnos en el uso de las herramientas con que cuenta la plataforma. - Conoce otras tecnologías que pueden apoyar el aprendizaje.
4. Brindar seguimiento, evaluación y	<ul style="list-style-type: none"> - Revisa y da seguimiento puntual y permanente a las actividades que realiza el alumno para orientarlo en su proceso formativo.

retroalimentación oportuno y permanente de las actividades realizadas por el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimenta permanentemente a los estudiantes respecto a cómo están trabajando. - Evalúa el desempeño de los estudiantes y ofrece información para corregir y mejorar el proceso de aprendizaje. - Ofrece elementos, en el marco de la retroalimentación, para que el alumno lleve a cabo un proceso de metacognitivo de su aprendizaje.
5. Promover la interacción constante para promover la construcción del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la comunicación y el intercambio de información, experiencias y opiniones entre los estudiantes. - Guía la discusión en los foros al interior del grupo a partir de las herramientas con que cuenta la plataforma para ello. - Promueve la construcción colectiva de conocimiento. - Promueve la generación de ambientes virtuales de aprendizaje.
6. Actuar con base en el conocimiento sobre la modalidad virtual y las particularidades del programa formativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las particularidades de la modalidad, sus alcances internos (institucionales) y externos; así como sus limitaciones y actúa con base en ese conocimiento. - Conoce el modelo educativo de la institución donde es docente para identificar las acciones a seguir en sus funciones. - Identifica las características del diseño tecnopedagógico que permea la propuesta formativa para tomarlas en cuenta en su práctica docente.
7. Actuar con base en el conocimiento de las características y necesidades de los alumnos y el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce a sus alumnos, sus perfiles, intereses y actúa en sus funciones con base en ese conocimiento. - Brinda una atención individualizada. - Da seguimiento y apoyo oportuno y adecuado a las trayectorias personales de los estudiantes a partir del conocimiento que tiene de éstas.

Tabla 1. *Competencias y atributos*. Creación propia

Estas acciones, que los entrevistados consideraron entre las más relevantes son las que el docente lleva a cabo en su relación con el alumno, aunque hay otras que debe realizar en la parte administrativa y de gestión, como calificar, emitir reportes o en ocasiones ir colocando información o abrir espacios; o en la parte de diseño, como trabajar algún contenido, actividades o evaluaciones, no se consideran como centrales en el vínculo con el alumno, donde están presentes los procesos de retroalimentación, interacción y comunicación.

En esto radica la importancia de la docencia en el marco de los programas virtuales de educación superior, justamente en esas tareas que encontramos y que se concentran en el vínculo con el alumno y las acciones que se realizan en el marco de esa relación. El docente y sus acciones son el factor humano alrededor de la educación virtual que, si bien no garantizan mejores procesos de aprendizaje, porque en ello el alumno es el protagonista, sí generan una serie de escenarios,

situaciones y orientaciones para promoverlo. La docencia virtual adecuada sí puede marcar una diferencia entre conseguir promover o dinamizar aprendizajes o no.

Así, la docencia tiene importancia porque es una actividad cuyas funciones repercuten en el actuar del alumno y en su aprendizaje, sin embargo, no podemos perder de vista que la calidad de la docencia rebasa la relación que se construya con el estudiante y el grupo ya que, como sucede con la calidad de la enseñanza en general, ésta está relacionada con diversos factores que van más allá de lo que pasa en el ambiente virtual de aprendizaje.

Esto se menciona en un estudio realizado en el IPN por Pachi, Montoya y Chávez (2007):

Tanto los factores que intervienen en el abandono de los estudiantes en la etapa terminal del programa como las propuestas que sugieren para superarlos insisten en tres grandes categorías: la interacción con el asesor, las características del alumno, y los aspectos institucionales. (p. 16)

3.3.9 La simulación docente

Los siguientes comentarios, están relacionados con algunas de las tareas y competencias mencionadas anteriormente, pero desde lo que llaman “simulación docente” merece un análisis a parte, ya que afectan el desarrollo de las competencias y tareas mencionadas y otorgan elementos para futuras discusiones.

“...**el seguimiento de los alumnos de lo que están haciendo.** ¿Qué pasa?, yo he notado por la experiencia que tenemos que **hay mucha simulación docente.** El que parece ser que revisa, el que parece ser que atiende, el parece ser que tienes una duda sobre dónde encuentro el recurso y no la atendemos –los tutores-. **Estamos pensando más en términos** de qué le pasa a **este alumno, tiene que reaccionar,** tiene que explorar, pero si no lo hace, ¿dónde está la tarea de uno? -...-Es necesario encontrar los mecanismos para ayudar a cada alumno. Pasa mucho que no hay suficiente comunicación, que **se simula la parte del seguimiento y la revisión.**”⁸³

⁸³ E10H0115

“Pocos tutores he visto que moderen foros adecuadamente, hay algunos que dicen, vamos a dejar que los alumnos hablen, se expresen y yo nada más los estoy viendo, ellos son los que tienen que aprender y son responsables de su aprendizaje y los dejan solitos. ¿Qué es lo que pasa?, que entonces sí se necesita en este caso como una guía como que se recapitulen las ideas, que se vayan estableciendo los puntos en los que ya hay coincidencia en los que no, sí se necesita una labor del tutor.”⁸⁴

En estas advertencias se toca un punto delicado “la simulación docente” es decir, el docente “parece que atiende” pero en realidad considera que el responsable de resolver las dudas e inquietudes es el propio alumno. “No hay suficiente comunicación, se simula la parte del seguimiento y la revisión”. En este escenario el docente deja la responsabilidad de aprender completamente al alumno, en la medida en que no hay un seguimiento y retroalimentación oportunos.

Especialmente en esta modalidad, es común leer que el alumno requiere desarrollar las competencias necesarias para que aprenda de manera autónoma.

Según Manrique (2004), “El aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado.” (p.4); así, es posible entender como aprendizaje autónomo el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento, para lo cual debe contar, entre otras características, con disciplina, planificación, regulación, interés y motivación. Lo anterior implica que el estudiante tome una serie de decisiones que contribuyan a su aprendizaje; sin embargo, este proceso conlleva un acompañamiento, implica una responsabilidad compartida, como lo menciona Carretero (2006):

Los docentes saben que los alumnos pueden aprender de manera autónoma, pero también que ese aprendizaje puede facilitarse y acotarse si ellos, mediante sus enseñanzas, les facilitan el camino por el que pueden transitar para que logren su objetivo. El docente logra su objetivo en la medida en que el alumno logre el suyo. (p.93).

⁸⁴ E09H0115

Para lograr en el alumno esa autonomía es necesario el acompañamiento docente y ayudarlos a incorporar estrategias de aprendizaje y a ser más conscientes de cómo aprenden (Manrique, 2004).

Lo anterior nos permite comprender que el docente, en esta “simulación”, no solo no apoya el proceso de aprendizaje, quizás en el entendido de que el alumno debe resolver sus problemáticas por sí mismo, pero con ello tampoco logra cumplir cabalmente sus funciones como docente virtual. El punto, en este tipo de situaciones, es investigar, por ejemplo, si la simulación de esta función es por convicción de que es lo mejor para el propio alumno; si es por falta de compromiso, de tiempo, de claridad; o por falta de la competencia correspondiente para apoyar al alumno.

Según resultados del estudio que Moreno y Cárdenas (2012) realizaron con alumnos del SUAyED de licenciatura en psicología de la UNAM:

Es posible señalar que existen amplios sectores de la población que, por sus condiciones tanto socioeconómicas como académicas y laborales, se vuelven aspirantes potenciales para el ingreso a sistemas *e-learning*; sin embargo, sus posibilidades de adaptación al sistema se ven mermadas por su escaso dominio en el uso de recursos tecnológicos y, sobre todo, por causa de los déficits existentes en términos de habilidades autoregulatorias adquiridas. (p. 135).

Esto afianza la idea de que no es recomendable dejar, sin conocimiento previo de las competencias del alumno y una clara estrategia didáctica, la responsabilidad del avance en el aprendizaje, única y paralelamente al alumno.

De cualquier manera, el que permee en el ambiente que hay simulación en las acciones del docente no es buena señal para la modalidad, lo que nos lleva a pensar en la inminente necesidad de retomar al docente y sus tareas y darles un seguimiento oportuno, generar procesos evaluativos adecuados sobre su desempeño y realizar ajustes y procesos formativos para que esto no se extienda y se vuelva una constante.

3.4 Los docentes virtuales. Entre la formación y la experiencia

Considerando las competencias de base que requiere desarrollar un docente virtual, según la percepción de nuestros entrevistados, se les preguntó, después, sobre la necesidad de contar o no con preparación especial para realizar estas tareas y las respuestas fueron:

“Yo diría que hoy por hoy **es fundamental**, si bien para algunas otras modalidades como la presencial uno no se plantearía esta necesidad, aunque podría o debería hacerlo, porque alumnos de presencial hemos sido desde el preescolar y uno va entendiendo de qué va la cosa de forma natural, pero **en ésta que es más o menos novedosa, emergente, sí hay que aprender.**⁸⁵

“lo que **sirve es para conocer el modelo en el que te vas a introducir**, que te digan, cómo está planteado el modelo educativo, los temas, la forma en la que están divididos, **qué es lo que esperan de ti, pero el trabajo en el medio lo aprendes haciéndolo**, en la propia marcha.”⁸⁶

“Es importante para **actualizarte**. Me ha pasado, por ejemplo, que **las mismas plataformas van cambiando**, entonces tú llegas y “ya lo sé” y de pronto entras al ambiente y no era lo que era hace dos años, entonces hay **algunas funciones que es necesario actualizar.**”⁸⁷

“Es **indispensable** porque **sin esta formación va a ser un programa destinado al fracaso**, o sea no se puede esperar que en estos puestos que están apareciendo un tutor sepa cómo hacerlo porque además **es muy diferente la función de un asesor en línea que la de un profesor presencial; son otras competencias**, es otra la dinámica, otra la metodología, son en realidad funciones distintas.”⁸⁸

“Necesitas **capacitación constante o diferentes capacitaciones** porque además **por universidad las formas son diferentes, la tecnología es diferente**, debes estar enterado

⁸⁵ E01H0414

⁸⁶ E03M0514

⁸⁷ E04M0614

⁸⁸ E09H0115

qué está pasando en ese entorno en el que estás laborando. No puedes pasar muchos meses sin capacitarte porque **este tipo de educación cambia.**⁸⁹

Los entrevistados consideran que es indispensable la formación y actualización como docente virtual, por las siguientes razones:

- La necesidad de conocer el modelo y la tecnología con la que se trabaja, entendiendo que cada institución tiene sus particularidades respecto a estos dos aspectos y muchas veces los mismos docentes colaboran en más de una institución.

- El poco conocimiento que aún se tiene respecto a la modalidad; mencionan que debido a que hemos sido formados prioritariamente en la modalidad presencial y, además muy tradicional, no hay conocimiento vivencial respecto a la dinámica, metodología y comunicación del aprendizaje en la modalidad a distancia y que ésta es muy distinta a la otra.

- Los constantes cambios que vive la modalidad, en parte, por estar sustentada materialmente por la tecnología informática y lo rápido que ésta se mueve.

Pero también hubo respuestas, si bien no contrarias, sí con una orientación diferente.

“Yo creo que **la puedes –la formación- adquirir de otras maneras**, te sirve...**más que nada es la experiencia.**”⁹⁰

“**No me parece vital**, porque independientemente de la parte teórica, **la cuestión vivencial** y lo que experimentas **como alumno me parece importante** porque justamente vamos a conectar la parte teórica de cómo hay que interactuar y las razones por las que hay que hacerlo, **cuando lo vives como alumno también, lo llevas a cabo con tus alumnos en línea.**”⁹¹

“Cuando hice la especialidad en la tutoría en línea, para mí fue muy sencillo porque seguía pesando más **toda la experiencia práctica** y el desarrollo de estrategias propias para la atención que había yo desarrollado a lo largo de este trabajo. Entonces, en algunas

⁸⁹ E11H0115

⁹⁰ E03M0514

⁹¹ E02M0414

ocasiones me parecía como tedioso estar revisando **cosas que yo ya tenía dominadas**, pero **a partir de la práctica.**⁹²

Por otro lado, mencionan que la formación y actualización no es tan importante como la práctica y, por lo tanto, cuando hablan de la formación la piensan como una propuesta teórica – práctica y esto se liga con el siguiente punto: La importancia de ser alumno en línea, de vivir la experiencia para poder ser docente virtual. Sin embargo, cabe recordar que nuestros entrevistados tienen vínculo formativo con la educación como objeto de estudio, quizá no sería lo mismo si entrevistáramos a biólogos, historiadores, filósofos y otros profesionistas que también realizan docencia virtual, pero no han tenido un vínculo teórico con la educación y los procesos formativos.

3.4.1 Haber sido alumno virtual para poder ser docente virtual

Los entrevistados destacan la importancia de ser alumno virtual, para poder ser docente virtual, de otra forma, mencionan, es complicado entender solo desde los aspectos teóricos cómo actuar en estos entornos de aprendizaje.

“...no sólo se le entra al e-learning como materia de estudio, sino que además es la forma de estudio y uno no nada más aprende de lo que está recibiendo con los materiales, sino de lo que está recibiendo como alumno.”⁹³

“...no hay nada como que vivas la experiencia también de ser alumno y de enfrentarte a las herramientas y a las posibles dificultades que tus grupos tienen.”⁹⁴

Así, cuando hablan de la importancia de una formación o capacitación para docentes destacan la necesidad de la práctica, donde el objeto de estudio se viva como la forma de estudio, esto último parece que también habla de trabajar con el mismo modelo educativo y tecnopedagógico como alumno y como docente virtual.

⁹² E08M0215

⁹³ E01H0414

⁹⁴ E04M0614

Este capítulo, que es parte central del trabajo, nos presentó varios aspectos que consideramos importantes. En principio nos permitió entender que los entrevistados ven su participación en la modalidad como un reto y una responsabilidad, misma que implica una serie de competencias por desarrollar.

También vimos que consideran más importante las funciones que debe realizar el docente virtual, que su denominación misma, esto es, cómo les nombren. La “etiqueta” está definida por las instituciones y sus modelos. Sin embargo, reiteran que lo importante no es cómo les llamen, sino qué deben hacer. Aunque se inclinan por el término “asesor” que es el que utilizan las instituciones públicas más importantes del país para nombrar a esta figura. Sin embargo, lo común es que las funciones del asesor vayan acompañadas de las del tutor, cuyas tareas, en complemento, hacen posible brindar los apoyos necesarios a los alumnos que participan de esta modalidad para contribuir en su formación, aprendizaje y acreditación, y logren un proceso formativo en línea productivo y exitoso.

A partir de las tareas que los docentes mencionaron como las más importantes en su práctica cotidiana, se realizó un trabajo de reflexión, análisis, organización y síntesis para obtener siete competencias que delinean lo que debe ser capaz de resolver el docente virtual y lo que se espera de él, éstas se concentran en el vínculo con el alumno y las acciones que se realizan en el marco de esa relación en el ambiente virtual de aprendizaje. Se considera que éstas contribuyen a caracterizar al docente virtual y pueden ser un apoyo para posteriores estudios.

También se tocó un tema interesante y novedoso: “la simulación docente”, que mencionan se está presentando en estos espacios. En esta “simulación”, el docente no apoya el proceso de aprendizaje, cuando malentiende que el alumno debe resolver sus problemáticas por sí mismo y debe ser autónomo en su aprendizaje. Con lo cual tampoco cumple cabalmente sus funciones como docente virtual.

Por último, se resaltó la importancia de que los docentes virtuales hayan sido alumnos en esta modalidad, lo que les permite verla no solo como objeto de estudio, sino como forma de estudio, esto tiene una repercusión en la manera en que se

construyen como docentes de educación virtual. Lo anterior nos da pautas a considerar en la formación y capacitación de estos docentes.

Capítulo 4. Problemas y soluciones en la práctica de la docencia virtual

La complejidad del entorno socioeconómico, las particularidades de la modalidad virtual, la implementación y desarrollo de las competencias docentes para la educación virtual, el crecimiento de la modalidad, la incertidumbre en los requerimientos del mercado laboral derivada del entorno cambiante, entre otros aspectos, demandan a las instituciones que imparten educación virtual, a sus alumnos y especialmente a sus docentes, estar conscientes de sus prácticas, de las problemáticas que enfrentan y de las posibles soluciones a éstas.

En este último capítulo retomamos algunas de las situaciones problemáticas que identifican en su práctica cotidiana los docentes virtuales y algunas soluciones para afrontarlas. Como se planteó anteriormente, en este trabajo nos centramos en la docencia virtual, es decir, en las acciones que este profesionista lleva en el entorno virtual de aprendizaje en su relación con el alumno y el grupo; se está consciente de que hay otros niveles de análisis que repercuten también en esta práctica, en particular, y en las complicaciones que enfrenta la modalidad en general; como sucede en la educación presencial, donde el desempeño docente es resultado de múltiples factores y contextos que de una u otra manera tienen impacto en su práctica docente. Sin embargo, el punto es analizar cuáles son los problemas que atañen directa y específicamente a la docencia virtual, desde lo que nos comentan quienes viven la función día a día.

Para rescatar la experiencia y percepción de los entrevistados se retoman las respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los problemas más frecuentes con los que se enfrenta al realizar su trabajo como docente en un entorno virtual de aprendizaje?

Y sobre las mismas problemáticas que mencionan los entrevistados, se les pidió que nos compartieran qué hacen o deben hacer desde su rol para superar los obstáculos mencionados. Esto con el fin rescatar su experiencia e identificar ideas y pautas para mejorar la práctica de la docencia virtual y la atención de los problemas que se presentan con mayor frecuencia a esta actividad.

Cabe mencionar que las respuestas a las soluciones no fueron tan nutridas como las que ofrecieron a las problemáticas y que éstas estuvieron especialmente

orientadas a las acciones que podrían realizar las instituciones que llevan a cabo esta educación, más que a lo que pueden atender los propios docentes.

Las respuestas se agruparon en cuatro grandes problemáticas que, a su vez, incorporan varias situaciones particulares, seguidas de las soluciones que ofrecen a éstas.

4.1 Falta de dominio tecnológico del alumnado y problemas de conectividad

Como se menciona anteriormente, la tecnología es necesaria para la implementación de propuestas virtuales de aprendizaje y conocerla bien e incluso dominarla es una de las competencias que debe cubrir el docente, pero también los alumnos y quienes participan en las instituciones que ofrecen programas virtuales. El desconocimiento de su operación o modos de uso, por parte de cualquiera de estos agentes, se convierte en una problemática que afecta el trabajo y desarrollo de la docencia virtual.

Problemas del alumno con la tecnología

“Hay **alumnos que nunca le han entrado a la tecnología** y al iniciar se pierden para entrar a la plataforma y entonces **hay que estarlos checando** y mandarles impresiones de pantalla de las rutas, cosas de ese tipo, **porque se pierden para entrar**, desde ahí empiezan los problemas.”⁹⁵

“...en ocasiones los **alumnos tienen algún problema con la plataforma**...porque a veces **dejan de entrar por cosas muy sencillas** como que **no encuentran sus contraseñas** y no conoce el ambiente y todavía **no está tan familiarizado con estos recursos tecnológico** como para recuperar una contraseña de manera automática. Lo que para una persona familiarizada con la tecnología puede ser muy sencillo, **para quienes no están relacionados con ella, puede ser de gran dificultad.**”⁹⁶

⁹⁵ E03M0514

⁹⁶ E08M0215

Hay alumnos que tienen complicaciones con el uso de la tecnología y eso entorpece incluso su ingreso al curso. Recordemos que en este tipo de educación participan grupos heterogéneos, donde se encuentran alumnos de diversas edades y perfiles, algunos de los cuales no cubren esta competencia. Como mencionan Moreno y Cárdenas (2012):

“...existen amplios sectores de la población que, por sus condiciones tanto socioeconómicas como académicas y laborales, se vuelven aspirantes potenciales para el ingreso a sistemas *e-learning*; sin embargo, sus posibilidades de adaptación al sistema se ven mermadas por su escaso dominio en el uso de recursos tecnológicos, ...” (p.145).

Que los alumnos no cuenten con las habilidades para el uso de la tecnología y las herramientas, interfiere en su aprendizaje y en las acciones docentes, de tal suerte que se torna un problema a resolver. Esto debe considerarse desde la realización del diseño tecnopedagógico, ya que es ahí donde se planifica el uso de determinadas herramientas tecnológicas con fines de aprender y enseñar, según Coll, Mauri y Onrubia (2008) es un referente inmediato que organiza actividades en torno a los contenidos y tareas de enseñanza y aprendizaje para orientar la participación; de tal manera que si el alumno tiene complicaciones para el uso de esa tecnología y no se consideraron desde el diseño, hay una interferencia en las diferentes tareas de enseñanza y aprendizaje programadas para el proceso formativo.

Los participantes tienen que contar con las competencias necesarias para trabajar en la plataforma y emplear las herramientas tecnológicas a favor de su aprendizaje.

Como lo mencionan Mauri y Onrubia (2008):

“Para favorecer el acceso del alumno al contenido de aprendizaje, tan importante es la infraestructura tecnológica como el diseño didáctico de los contextos de mediación. La interactividad que se promueve y la calidad educativa dependen de los usos de las TIC para prestar ayuda conveniente y adecuada a las necesidades educativas del alumno.” (p. 142).

Por tanto, si los alumnos no cuentan con la competencia para utilizar la tecnología de estos ambientes virtuales se torna complicada su participación en la modalidad.

También es necesario que se conozcan y valoren los perfiles de los alumnos que conforman un grupo antes de la implementación del programa, esto permitirá considerar la opción de realizar cursos propedéuticos o brindar apoyos particulares a determinados alumnos, que tengan necesidades específicas en el uso de las tecnologías.

Problema de conectividad

“...a veces hay un gran problema con determinadas herramientas o que pueden jalar muy bien en determinados espacios, pero que **para los alumnos no jalan igual porque no tienen los mismos equipos o tipo de conectividad**. Entonces es cuando empiezan a llegar este tipo de requerimientos. “Es que no se vio el video o no se escucha el audio, o esta imagen no, o el sitio que me dio, la página no carga...” **este tipo de cosas suelen complicar el aprendizaje.**”⁹⁷

“**Un problema sigue siendo la conectividad**, en México tenemos en general problemas de ancho de banda, **problemas de que no en todos lados hay internet**, de que **el internet personal cuesta caro**. Eso es un problema recurrente y que también **se pueden utilizar de pretexto los aspectos técnicos** como éste para no hacer cosas, por ejemplo, que dicen, “hay no puede entregar mi tarea porque la plataforma fallo” entonces, bueno.”⁹⁸

La conectividad sigue siendo un problema en el país, es el punto inicial para poder estudiar en entornos virtuales de aprendizaje. Tener acceso a la tecnología, en este caso, a un dispositivo de cómputo y conectividad es el primer paso, sin el cual no es posible hablar de educación virtual.

Según un artículo de Forbes publicado en 2017, elaborado por Qualcomm, el hallazgo más relevante es que el QuISI⁹⁹, que considera el nivel de conectividad,

⁹⁷ E02M0414

⁹⁸ E09H0115

⁹⁹ Qualcomm, compañía encargada del desarrollo de los procesadores en la gran mayoría de los teléfonos inteligentes en el mundo. El informe mencionado lo elaboró junto con la firma de análisis

menciona que el de México es de 46%, por encima del 40% de Colombia, a la par de Brasil y Argentina, pero muy lejos de otras potencias, como Israel (66%), China (65%) y Estados Unidos (74%).

Por otro lado, el INEGI (2016) compartió algunos datos relevantes al respecto:

- 57.4 por ciento de la población de seis años o más en México, se declaró usuaria de Internet.
- 70.5 por ciento de los cibernautas mexicanos tienen menos de 35 años.
- 39.2 por ciento de los hogares del país tiene conexión a Internet.
- El uso de Internet está asociado al nivel de estudios; entre más estudios, mayor uso de la red.
- 77.7 millones de personas usan celular y dos de cada tres usuarios cuentan con un teléfono inteligente (Smartphone)

Todavía hay un retraso respecto a la conectividad en comparación con otros países, esto tiene que ver, en gran parte, por la asimetría socioeconómica que presenta México. La concentración de acceso a internet y de usuarios de tecnología está en las grandes ciudades y en los niveles educativos más altos; mientras que la necesidad de acceder a la educación superior virtual es, en gran medida, para atender a poblaciones apartadas que no tienen oportunidad de acceder a otras opciones educativas.

Soluciones

Respecto a qué hacer con los alumnos que tienen problemas con el uso de la tecnología, no hubo ningún comentario especialmente dirigido a este punto, como tampoco lo hubo respecto a los problemas de conectividad.

IDC. El Índice Qualcomm de la Sociedad de la Innovación (QulSI, por sus siglas en inglés), compara a las economías de la región entre sí y frente a otras del mundo desarrollado en temas como nivel de conectividad, adopción del Internet de las Cosas o registro de patentes

Se entiende, por otros comentarios vertidos en este texto, que las instituciones deben considerar a qué tecnología pueden acceder sus potenciales alumnos, dependiendo de su nivel socioeconómico, su lugar de residencia y sus competencias de uso, lo cual requiere de diagnósticos previos a la aceptación de alumnos, a la configuración de modelos y al diseño tecnopedagógico de los cursos.

Quizá se haría evidente que la educación virtual, como lo comenta otro de los entrevistados, no es para todos, sólo para los que cuentan con la tecnología necesaria y los convencidos de participar en ella. Si se tiene interés pueden resarcirse carencias mediante una capacitación previa, estilo propedéutico, pero si no hay apertura y convencimiento real de participar en la modalidad, difícilmente se subsanarán las lagunas formativas.

“...hay **reconocer que es una modalidad en la que no todo mundo** puede participar y que **tienes que estar convencido** de que es una opción en la **que puedes participar**, entonces **a partir de** tener esa apertura y **ese interés** entonces **comenzar una capacitación** para los que participan, que lo deseen.”¹⁰⁰

4.2 Soporte institucional endeble

El trabajo de docencia virtual se lleva a cabo en el marco de un proyecto institucional, cuando éste no funciona adecuadamente, cuando hay complicaciones administrativas, normativas o de gestión, las acciones docentes se ven afectadas.

“**La parte administrativa de que si ya se inscribieron** determinados alumnos y de pronto **los mandaron a otro grupo** que no era y cosas de este tipo **se vuelven problemas** que nos repercuten.”¹⁰¹

“Cuando llego a identificar **fallas en la planeación**, también **mando retroalimentación** a la coordinación. Es decir, de pronto **no hay tanta apertura y eso es un problema.**”¹⁰²

¹⁰⁰ 08M0215

¹⁰¹ E02M0414

¹⁰² E04M0614

“Pareciera que **a las instituciones todavía les cuesta trabajo entender la dinámica de la modalidad**, entonces **creen qué es suficiente con que esté un curso en línea** y que entren los participantes cuando **se necesitan figuras de gestión y de seguimiento.**”¹⁰³

“Entonces lo que te decía, esta **modalidad a distancia todavía no está bien consolidada**. Tu manejas un estilo de comunicación positiva, -...- pero en ocasiones **cuando lo administrativo se presenta**, entonces **hay que seguir las reglas**; a veces estamos como el mesero, entre el cocinero y el cliente y la culpa es siempre del mesero, es lo que parece pasar con los estudiantes y tutores.”¹⁰⁴

Como sabemos, cada vez es mayor el número de instituciones que ofrecen educación virtual y la matrícula en esta modalidad va en crecimiento, sin embargo, éstas no siempre cuentan con planes estratégicos para la implementación de las propuestas formativas en la modalidad o replican lo que hacen en lo presencial, lo cual, entorpece el trabajo del docente virtual, ya que este actor debe resolver situaciones académicas o administrativas que no le corresponden.

Entre los factores que intervienen en el abandono de los estudiantes están los aspectos de índole institucional, esto constituye un indicador de ineficacia. Panchi, Montoya y Chávez (2007), comentan que esto le resta prestigio e imagen al programa y a la institución; también generan en el estudiante virtual inestabilidad y desmotivación, ya que afectan su desenvolvimiento en el programa, y por supuesto, repercute en la docencia virtual.

Los entrevistados destacan que las instituciones que ofrecen la modalidad presentan problemas de falta de planeación; poca apertura para la retroalimentación, es decir, no buscan un intercambio adecuado con sus docentes; también ven una falta de conocimiento respecto a la modalidad, lo que es y lo que implica; así mismo, muestran falta de apoyo para la gestión y el seguimiento administrativo de procesos vinculados con esta modalidad.

Soluciones

¹⁰³ E07M0814

¹⁰⁴ E10H01315

Respecto a las soluciones relacionadas con el problema de no contar con un respaldo institucional sólido, hubo varios comentarios, aunque no siempre en respuesta directa a los problemas mencionados:

“**Tener** a su vez determinado **proceso de retroalimentación después de cada curso o materia**, en el cual pudieran tener la **oportunidad de hacer ciertos ajustes**, -...-, por supuesto, **la idea no es mover ni personalizar el contenido** porque entonces ahí se haría un caos, **pero sí** hay cosas pequeñas que se pueden hacer, **quizá abrir un foro de más**, meter **un video extra**, no sé, alguna actividad, una webquest, vamos hacer como pequeños ajustes, ... **tener cierta libertad de cátedra.**”¹⁰⁵

“**valdría la pena** una vez que se imparte un curso, **recuperar la experiencia, compartirla con otros asesores**, y **replantear** en los momentos en que sea necesario... De cualquier manera, a lo mejor no dejarlo tan apretado, tan cerrado, sino **permitir** en algún momento **que el asesor tenga cierta libertad** de abrir otro foro, hacer alguna otra actividad que, aunque sea o no valorada para la calificación, permita **el desahogo de algunas cosas que sean necesarias dentro del grupo.**”¹⁰⁶

“...parece **fundamental** que sí debe haber **una figura de acompañamiento para la gestión** -...- **que apoye al asesor** de estar en contacto con estas personas cuando, por ejemplo, no ha podido entrar, necesita apoyo adicional, tiene algún problema con la plataforma -...- hay que **explicar a los alumnos** la institución pone **tiempo y hay calendarios que cumplir**, esto lo tienen que saber para partir de principios claros.”¹⁰⁷

“Se requieren **juntas de academia, intercambiar experiencias y compartir la mirada de la coordinación**, la mirada del tutor, tratar de **tener una visión conjunta de la formación**...hacia dónde vamos.”¹⁰⁸

“Un principio debe ser que la **evaluación** debe ser **de 360°** eso quiere decir que **todos nos evaluamos a todos**, el asesor tutor no nada más evalúa a los alumnos, también debe evaluar los contenidos, el diseño didáctico, la plataforma, las herramientas comunicativas, la formación académica-...-**la experiencia que vayan teniendo los asesores debe ser recogida por esta dimensión evaluativa, procesada y entregar** un reporte de sugerencia

¹⁰⁵ E02M0414

¹⁰⁶ E03M0514

¹⁰⁷ E08M0215

¹⁰⁸ E08M0215

y **recomendaciones a los diseñadores** para que vayan trabajando un material para las siguientes generaciones.”¹⁰⁹

En estos comentarios se identifican tres alternativas claras para tratar de subsanar la endeble situación institucional que dibujan los entrevistados:

1. Tener, como profesores virtuales, un espacio de retroalimentación con la institución y entre pares (trabajo colegiado), cuando termina un programa académico (curso o materia) para compartir experiencias y plantear situaciones de mejora, así como abrir posibilidades de realizar ajustes en determinados momentos del proceso formativo. Incluso, mencionan, llevar a cabo una evaluación completa, es decir, que el docente virtual se involucre no sólo en la evaluación del aprendizaje, sino en la de los materiales, las herramientas tecnológicas, el diseño tecnopedagógico. Parece que esto no se lleva a cabo de manera sistemática y, los entrevistados consideran que puede mejorar la percepción que se tiene de la institución y, de paso, apoyar sus tareas. Comenta una de las entrevistadas “la idea no es mover ni personalizar el contenido porque entonces ahí se haría un caos”, sin embargo, en otros momentos se ha mencionado la necesidad de personalizar el apoyo, lo cual sí podría generar complicaciones, pero quizá es una necesidad de los nuevos tiempos, habrá que seguir esta línea con profundidad en otros estudios.

2. Tener la posibilidad de hacer ciertos ajustes que el grupo requiera para un mejor desarrollo del curso. Como sabemos, cada grupo es diferente, con la base de un mismo programa académico y materiales para la formación, proponen cierta “libertad de cátedra”. La libertad de cátedra apela a un derecho subjetivo del docente, que hace posible, por ejemplo, el descubrimiento y desarrollo de ideas y conocimientos en un determinado contexto.

Como derecho está indicado en la Constitución, en la última reforma al artículo 3º, apartado VIII, se lee:

“Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir

¹⁰⁹ E09H0115

la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación.” (Const., 2017)

También en documentos indicativos, como el que publicó la UNESCO (1997), donde estipulan recomendaciones relativas a las condiciones del personal docente de educación superior, en el numeral 26 se menciona: “El personal docente de la enseñanza superior tiene derecho al mantenimiento de la libertad académica, es decir, la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas.” (s/p). Administrativamente esta libertad de cátedra que se sugiere para la educación superior, y que por tanto atañe a la modalidad virtual, puede ser viable en universidades, pero su aplicación se entiende compleja en un entorno educativo como el virtual y habrá que trabajar en los lineamientos, reglamentos y parámetros que la definan y orienten hacia su esencia meramente académica y a favor de un mejor aprendizaje.

Lo cierto es que haría posible el empoderamiento de las tareas y competencias docentes virtuales y quizá permitiría lograr un apoyo más personalizado.

3. Contar con un apoyo para la gestión administrativa. Se comentaron algunos problemas de esta índole y se considera que tener el apoyo institucional con la participación de una figura que realice trabajos administrativos que no deben realizar los docentes, ya que quita tiempo a sus tareas fundamentales, ayudaría a dar una mejor imagen institucional.

Por lo que se ha comentado esta figura no es lo que en algunos programas llaman tutor, que también realiza tareas de motivación y seguimiento, sino meramente de apoyo administrativo, tareas vinculadas al control escolar, pero con las modificaciones que requiere la modalidad.

4.3 Diseño tecnopedagógico con un planteamiento deficiente

Uno de los aspectos centrales en los programas de formación virtual es su diseño tecnopedagógico, que ya se ha comentado. Este diseño, que incluye, entre otros

componentes: tratamiento, dosificación, organización y presentación de contenidos; propuesta de actividades; estrategia de evaluación; selección de herramientas y media; calendario y otros puntos, es generalmente realizado por la institución y sus grupos de docentes, diseñadores didácticos y técnicos, que no necesariamente son los docentes virtuales y no precisamente conocen lo que pasa en las aulas virtuales, esto genera situaciones problemáticas como las que nos narran los entrevistados.

“...cuando a veces **llega un contenido** y te llega sin tu tener mayor injerencia, como simplemente tener que darlo eh, **sin haber participado en su construcción**, entonces es bien complejo porque **a veces que quizá no estés tan de acuerdo** y entonces ahí se meten como cosas complejas.”¹¹⁰

“...Otros problemas a veces siento que **la dosificación puede no ser la adecuada**, a veces siento que está muy carrereado un curso, que **dan muy poco tiempo** para el desarrollo de un tema.”¹¹¹

“Otra dificultad es **que no se tengan los contenidos a tiempo**, o sea **que tú** a lo mejor **no puedas acceder a revisarlos antes** porque vas como al día-...- A veces los programas están mal diseñados, **los perfiles que están diseñando modelos en línea**, cursos, creo que **no siempre son los mejores**, les faltan herramientas y conocimiento para poder hacerlo -...- Se da mucho que en los modelos de evaluación se incorporen rúbricas, pero a veces están como mal hechas y de pronto te das cuenta que tienen deficiencias.”¹¹²

“En ocasiones hemos notado que **la tarea en sí misma no está muy bien especificada**, está hecha en 8, 10, 12, 20 puntos que no permiten comprender, a eso mismo le sumas cuatro competencias que están desglosadas, la tarea **posiblemente se dificulta por la forma en que la describen para poder hacerla**.”¹¹³

Los aspectos expresados en este punto giran en torno a elementos que integran el diseño tecnopedagógico y que ya están “resueltos” al iniciar un curso. Son con los que docentes y alumnos trabajan, pero si no están bien y claramente

¹¹⁰ E02M0414

¹¹¹ E03M0514

¹¹² E04M0614

¹¹³ E10H0115

especificados, si no se entregan a tiempo, si no se comentan previamente o si están mal estructurados o dosificados, desde la perspectiva del docente, es complicado que éste haga un buen trabajo con estos componentes.

Teóricamente “el diseño tecnopedagógico es sólo un referente para el desarrollo del proceso formativo” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008 p.87), es la base para la interacción pedagógica (distribución de ayudas educativas ajustadas a las necesidades de los alumnos). Sin embargo, en nuestro contexto, debe seguirse generalmente “a pie juntillas”, esto genera problemáticas cuando es desarrollado por personas con pocas competencias para realizar la actividad, cuando no es comprendido por el docente virtual o cuando no puede tener ajustes para su mejora. Al respecto Vicario (2015) menciona

...la gran mayoría de los programas a distancia se enfocan en contenidos específicos, de los cuales el facilitador no necesariamente es el maestro- autor del diseño didáctico utilizado, y casi nunca está en posibilidad de diseñar sus propias estrategias al estar frente al grupo, por lo que centra toda la didáctica en el contenido ya definido. (p. 43).

Si retomamos la perspectiva de que el conocimiento se construye, en parte, en el marco de procesos sociales y situados, donde el alumno aprende a partir de su relación con el docente y sus compañeros, mediante una serie de actividades de aprendizaje preestablecidas, es fundamental que el docente virtual comprenda y haga suyas las actividades, los contenidos y todos los elementos del diseño para que esté en posibilidades emplearlo a favor del aprendizaje. “...para apoyar el auténtico aprendizaje en la educación virtual o a distancia, lo que resulta imperativo es promover los andamiajes adecuados.” (Mauri y Onrubia, 2008, p. 141). Un docente que no conoce de antemano este diseño, ve o cree que está mal resuelto tendrá complicaciones para realizar bien sus tareas.

Como lo expresan los entrevistados, cuando los contenidos, las actividades, la evaluación, las rúbricas no están bien resueltos y no hay un trabajo de explicación por parte de la institución o posibilidades de hacer pequeños ajustes, como parece que suele suceder, puede romperse, o verse afectada el interés del docente, el interés del alumno, la interacción pedagógica y el aprendizaje.

Priorizar lo tecnológico por encima de lo pedagógico

Otro aspecto que se toca en las entrevistas, que también tiene que ver con la deficiencia de los diseños, es lo referente a priorizar lo tecnológico por encima de lo pedagógico. Esto se presenta en el siguiente comentario:

“Uno de los problemas que yo veo –en la educación a distancia, en línea- es que no se trata de ocupar la tecnología por la tecnología, hay que ver primero para que nos sirve. Es decir, hay que partir de la necesidad educativa, pero en las instituciones lo que se quiere es que las cosas se vean bonitas y le quitan el verdadero valor que conlleva tener una buena propuesta a distancia.”¹¹⁴

Como vimos, la educación a distancia es una educación mediada por la tecnología, que se ha ido ajustando con su avance. Actualmente, la radio, el video, incluso la correspondencia ha evolucionado a partir de tres acciones clave: la digitalización, la convergencia y la interactividad (Cabero, 2007).

A pesar de la potencialidad comunicativa que han adquirido los medios “tradicionales”, es decir, la potencialidad que les genera el formato digital, la diversidad de medios que pueden converger en una misma propuesta, y las posibilidades de interacción que estos hacen posible, no debemos perder de vista la importancia de que las propuestas se construyan con énfasis tecnopedagógico (Coll, 2008), esto es, que la educación virtual se base en la integración congruente entre lo pedagógico y lo tecnológico.

Al respecto, García y Ruíz (2010) mencionan:

“...el mayor número de investigaciones proporcionadas por Russell evidencian que la eficacia en la educación no depende de los recursos tecnológicos, ni de los propios profesores, ni de los estudiantes, aunque todos ellos son decisivos, sino de la calidad de sus diseños.” (p.148).

Es decir, de lo pedagógico. En concordancia con la cita anterior y lo mencionado por el entrevistado, debemos tener claro que el eje central para que una propuesta virtual sea efectiva está en el diseño tecnopedagógico empleado.

¹¹⁴ E06M0814

García y Ruíz (2010), mencionan que la tecnología mejora procesos educativos cuando logra integrarse debidamente en el diseño pedagógico asumido.

Soluciones

Respecto a las soluciones que los entrevistados visualizan para atender los problemas que genera la creación de contenido y el diseño realizado por las instituciones y sus equipos, donde no están incluidos los propios docentes virtuales, donde no se les presentan los diseños previamente y éstos priorizan lo tecnológico por encima de lo pedagógico, destacan cuatro propuestas, que se complementan mutuamente:

- Que el diseño lo hagan verdaderos especialistas conocedores de la modalidad y de las necesidades propias del programa y sus usuarios, pero que tomen en cuenta la experiencia y opinión de los docentes que son quienes han vivido la aplicación de los diseños.
- Que el diseño parta de una planeación basada en diagnósticos, que permitan conocer las verdaderas habilidades de los alumnos y, proponer con base en ello, las herramientas a emplear.
- Que el diseño rebase la base textual, es decir, que se tomen en cuenta las posibilidades que ofrece la tecnología para incluir propuestas multimedia que vayan más allá del uso de texto, así mismo, considerar el uso de dispositivos móviles; pero siempre equilibrando lo tecnológico y lo pedagógico, destacando que esto último es prioritario y define lo tecnológico; agregaríamos que el contenido presente un tratamiento acorde a su tipo: conceptual, procedimental y actitudinal.
- Que los docentes estén en posibilidades de subsanar las faltantes en contenidos adecuados con propuestas extra de materiales de calidad, esto mismo podría aplicar también para las actividades; así como propuesta de uso de otras herramientas.

Así lo refieren:

“...**las posibilidades** de la conectividad, de la velocidad, **de la conexión a internet** van avanzando y **permiten, cada vez más, incurrir en el video**, eso está **moviendo la manera en que se está haciendo e-learning**; por otro, lado **los dispositivos móviles** también están haciendo lo suyo.”¹¹⁵

“En cuestión de contenidos trato como de **encontrar por ejemplo lecturas extras o sitios que estén arbitrados** porque **si el alumno lo requiere** se le da como sugerencia.”¹¹⁶

“Se requiere una **planeación que debe obedecer a un diagnóstico** que se haga de los alumnos, también de que pueden utilizar por ejemplo **si no están dando el resultado adecuado es mejor definir bien cuáles son las herramientas comunicativas que si se pueden utilizar.**”¹¹⁷

“**La producción de materiales** debe ser considerada como sustancial en el proceso y **sería muy pobre nada más basarse en texto** o fotocopias en la red. Además, el material lo deben hacer expertos en diseño de materiales, luego se cae en la improvisación y hacer las cosas como se pueda, que el mismo profesor haga su PPT, daña el proyecto y la calidad de la modalidad.”¹¹⁸

“...no pasa de veinte años que se está haciendo e-learning, y -...- yo diría que las cosas se están moviendo y que hay **nuevas propuestas pedagógicas sobre cómo entrarle a la modalidad, sobre cómo a favor lo tecnológico**...Entonces -...- no es algo que se haya quedado estático, es muy importante que se vayan generando nuevas propuestas y hay que estar muy atentos, **voltear a otros terrenos de la práctica pedagógica** en esta modalidad **para ver qué se puede retomar.**”¹¹⁹

Que el diseño y la creación de contenidos (investigación, organización, dosificación) la realicen especialistas requiere profesionistas formados para ello y con la experiencia en la modalidad para que puedan llevar a cabo esta tarea a partir de conocimiento teórico – práctico y con una formación y visión tecnopedagógica. Góngora y Martínez (2012), dicen al respecto: “Existe además una marcada

¹¹⁵ E01H0414

¹¹⁶ E04M0614

¹¹⁷ E09H0115

¹¹⁸ E09H0115

¹¹⁹ E01H0414

tendencia a ver la creación de materiales educativos como un proceso de dos vertientes: la pedagógica, separada de la informática y no con la imbricación necesaria, unificada en el rol del diseñador de aprendizaje.” (p. 354). A esto hay que añadir, como parte del proceso de diseño, la visión y experiencia que los docentes virtuales pueden aportar.

Por otro lado, también es cierto que tomando como base una visión tecnopedagógica, es necesario desarrollar diseños que no trasladen los textos empleados en lo presencial en su formato digital en línea. Se requiere emplear diversos medios que hagan posible cambiar el discurso y extender las posibilidades para la presentación diversificada del contenido, valorar el empleo de una narrativa transmedia. La narrativa transmedia es una técnica de elaboración de mensajes, una estrategia de comunicación multiplataforma y multiformato que involucra necesariamente una diversidad de elementos para confeccionar los mensajes que se quieren transmitir. Como explica Osorio (2014):

“La narrativa transmedia no es solo la adaptación de un medio a otro, sino que disecciona el mensaje en pequeños mensajes independientes, cada uno de los cuales será distribuido después con un formato concreto y en una serie de plataformas concretas con la intención de que sea el receptor quien establezca qué mensajes consumirá para comprender la idea transmitida.” (p.3)

En concordancia con esta descripción, utilizar la narrativa transmedia en los ambientes virtuales de aprendizaje puede ser algo natural y necesario, siempre que parta de un planteamiento tecnopedagógico.

En este tipo de ambientes, la manera de generar y compartir contenidos se da habitualmente a partir de: 1) los materiales de aprendizaje diseñados *ex profeso*; 2) la interacción que se logre entre docente y estudiantes, a partir de las indicaciones y retroalimentaciones que hace el docente tanto al grupo en general como a cada alumno en particular; y 3) las construcciones particulares y colectivas que logren los estudiantes.

En estas maneras de llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, la narrativa transmedia permite contar historias de una manera interesante, mucho

más atractiva que cuando se utiliza solo texto. Potencia la interacción, y el uso de la hipertextualidad e hipermedia, así como las intenciones didácticas de una propuesta formativa, ya que en este tipo de narración se presentan ejemplos, analogías, la creación y participación de todos los involucrados y otras maneras de explicar, con diferentes lenguajes, un contenido.

Así, como también lo expresa Góngora y Martínez (2012):

“Ante el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se hace necesario modificar los esquemas tradicionales de diseño y planificación de cursos y materiales para la enseñanza y utilizar las herramientas tecnológicas bajo una óptica reflexiva y de adaptación a los nuevos modelos de aprendizaje.” (p. 344).

El uso de la narrativa transmedia en entornos virtuales del aprendizaje puede potenciar las que según Zarzar (1983), desde hace algunos años mencionó como las cuatro condiciones para que ocurra el aprendizaje, que nos parecen aún vigentes y adecuadas a entornos virtuales de aprendizaje:

- Mantener la atención, el interés y la motivación de los estudiantes.
- Presentar la información, explicar, aclarar y crear espacios de reflexión para propiciar la comprensión de los contenidos.
- Motivar la participación activa de los estudiantes durante la situación de aprendizaje.
- Propiciar la aplicación práctica de lo aprendido en contextos de la vida real, actual o futura del alumno.

El otro aspecto comentado por los entrevistados para subsanar los problemas en los contenidos y el diseño mal planteado es el involucramiento del propio docente en la búsqueda y preparación de contenidos que pudieran ser necesarios para determinados alumnos o determinados grupos, es decir, su tarea de curador de contenidos. Esto demanda en el tutor la competencia de saber buscar y encontrar información pertinente y de calidad, pero también la posibilidad de tener esa libertad de cátedra, así como competencias para el diseño tecnopedagógico.

Un aspecto que no se comenta en las soluciones pero que forma parte de una de las problemáticas presentadas es cuando llega el contenido y el diseño sin

que lo hayan presentado previamente, porque a veces incorporan cosas complejas o que no se entienden. Esto implicaría, como posible solución, que los docentes se vinculen con la realización del diseño o conocerlo de antemano para que puedan comprenderlo, hacerlo suyo y aplicarlo lo mejor posible.

Es importante para la planeación de estas propuestas, la opinión de los docentes y alumnos que están en contacto cotidiano con los programas quienes tienen una idea clara de qué herramientas funcionan mejor, qué tipo de actividades contribuyen más a alcanzar los aprendizajes, cómo es más conveniente presentar los contenidos, así lo expresan Góngora y Martínez (2012):

Hay una condición *sine qua non* para lograr materiales y programas de calidad: la continua retroalimentación del impacto de estos en los estudiantes.

Cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, por lo que resulta riesgoso guiarse solo por normas generales del diseño de materiales. (p.344).

Por último, coincidimos en que, aunque la educación virtual es relativamente joven, existen diversas experiencias en el mundo que nos ofrecen buenas prácticas, propuestas de referencia, pautas y justamente experiencias como puntos de referencia para valorar qué aspectos pueden retomarse, estudiarse, y en su caso, incorporarse a nuestro contexto.

4.4 Carencia o insuficiencia de competencias de los estudiantes

Este punto fue uno de los más comentados como problema. La gran mayoría de los entrevistados se refirieron, de una u otra manera, a la carencia o insuficiencia de competencias del alumno enfatizando el aspecto de su actitud. Para los docentes la falta de compromiso; la falta de motivación e interés; la falta de capacidad para la lectura y de autorregulación para aprender en la modalidad; la falta de tiempo, entre otras, suelen ser motivo de preocupación, un problema a resolver para ellos y las instituciones.

“Los participantes **tienen la idea de que** -...- en línea **me va requerir menos tiempo que lo presencial**, así se llega a pensar y eso habría que dejar claro que no es así, **no necesariamente, implica esfuerzo, implica trabajo.**”¹²⁰

“Una cosa que he aprendido es que muchas de las manifestaciones de la educación presencial tienen su vertiente virtual: **hay gente que copia, hay gente que hace trampa, plagia**, como lo hace en el presencial; entonces muchas de **esas prácticas tienen su versión virtualizada.**”¹²¹

“**no cuidan la calidad de lo que entregan.** Por ejemplo, he tenido experiencias de que entregan una evidencia de aprendizaje y está ponderada en 20 punto y **dan por hecho**, por entendido **que ya tienen los 20/100 puntos por entregarla**, cumplieron con la entrega, **pero hay que ver con los requerimientos** y el nivel crítico que se están pidiendo para la tarea, por ejemplo. Tons, ese es un problema.”¹²²

“Otra de las **complicaciones** me parece que es **cuando los participantes no están leyendo los contenidos** y entonces todas **las repuestas que ofrecen**, sobre todo si son respuestas abiertas, pues están basadas en su experiencia, pero no las conectan con la lectura, **no tiene que ver con el contenido.**”¹²³

“Las personas manifiestas que nunca tienen tiempo. Porque **no tienen la disciplina, les cuesta trabajo dosificar sus tiempos**, un día antes quieren terminar su actividad y esto demerita mucho el trabajo que entregan...-no entregan a tiempo. **Tampoco saben trabajar en equipo** y hay actividades y rúbricas que solicitan evaluar este aspecto”¹²⁴

“Muchas veces el problema no es tanto **la plataforma** ni nada, sino que **no saben cómo utilizarla** o la ponen como excusa para no hacer cosas, eso se da, **no tienen compromiso.**”¹²⁵

“**Les cuesta trabajo saber lo que tienen que hacer**, aunque el diseño didáctico sea muy bueno, les cuesta trabajo, porque ya **de entrada no les gusta leer.** Mira tú les pones a los

120 E01H0414

121 E01H0414

122 E04M0614

123 E05H0614

124 E06M0814

125 E08M0215

alumnos una guía didáctica muy clara, muy específica de lo que tiene que hacer, pero si es muy larga, entonces ya no la lee y hace cosas diferentes a lo que le piden.”¹²⁶

“Vemos **trabajos que son clonados**, vemos trabajos de Slideshare. Los alumnos **piensan que no se revisa** y nos han pasado muchas cosas.”¹²⁷

En estos comentarios vemos con claridad varios aspectos, en principio, la importancia que tiene el alumno, queda claro que para los docentes virtuales es el eje del proceso, si éste no se compromete, no desea o no quiere aprender, todo lo que se ha comentado deja de tener sentido. Hay cuatro aspectos que los docentes ven con especial preocupación y transversalmente se encuentra el interés y la motivación que muestran por ser parte de la modalidad, por formarse y por aprender.

- La falta de habilidades lectoras
- La falta de habilidades para el estudio en la modalidad
- La falta de compromiso con su propia formación
- La falta de ética y calidad en la entrega de trabajos

Con respecto a la competencia lectora¹²⁸ de los alumnos, no es ninguna sorpresa, éstos son evaluados desde la secundaria con bajos niveles en esta competencia, lo que “arrastarán” a su preparación en el nivel superior, en cualquier modalidad en la que estudien. No se encontraron datos específicos sobre el punto en la educación virtual, pero en un estudio coordinado por Rueda (2016), sobre el desempeño docente en universidades iberoamericanas se menciona, en los resultados de varias universidades y países, que los alumnos presentan carencias en sus antecedentes académicos, como en la lecto-escritura y en habilidad matemática, lo cual es una de las grandes preocupaciones de los profesores y de afectación en el desempeño de éstos.

¹²⁶ E09H0115

¹²⁷ E10H0115

¹²⁸ La competencia lectora “Es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad.” (INEE, 2008, p. 30).

Por otro lado, según la prueba PISA¹²⁹ aplicada por la OCDE (2016) como un indicador de la competencia lectora, en 2015, 42% de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura. Otra manera de ver el bajo nivel que se tiene en esta competencia: en los países de la OCDE 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; en México, menos del 0.3% de alumnos de 15 años logra alcanzar dicho nivel.

También se hace referencia a la falta de habilidades para el estudio en la modalidad, al respecto Contreras y Méndez (2015) mencionan lo que se espera de los alumnos en la modalidad: alta capacidad de adaptación a modelos de enseñanza aprendizaje, alto sentido de responsabilidad académica y de autorregulación (aquí es donde se incorpora el autocontrol, la planeación de lo que hay que hacer día a día, la organización del tiempo, la autoevaluación del aprendizaje), independencia de campo, disponibilidad y habilidades para el trabajo colaborativo virtual, apertura, conocimiento y flexibilidad para trabajar con tecnología y motivación intrínseca y extrínseca.

En general, vemos que son tareas relacionadas con el aprendizaje autónomo, del que ya se habló anteriormente. Competencias deseables para los alumnos de educación superior, pero especialmente de educación virtual.

Por otro lado, la falta de compromiso, que denota falta de interés y motivación, quizá está entre las problemáticas que más inquietan a los docentes, porque como refieren, interviene con la participación del alumno y con la calidad de ésta, pero sobre todo con la posibilidad de permanencia. Existe, por ejemplo, el mito de que la educación virtual demanda a los alumnos (aunque también a los docentes virtuales) menos esfuerzo y menos tiempo de trabajo, cuando se acepta esta premisa, se refleja en el bajo compromiso y en actividades con poca calidad o sin atender lo que se solicita, en perjuicio de los aprendizajes.

Este débil compromiso académico no puede analizarse aisladamente, como ninguno de los factores comentados como problemáticas. En él inciden, tanto la

¹²⁹ Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*) tiene propósito de medir algunas competencias en estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria.

operación del programa, es decir, los aspectos institucionales; como la situación socioeconómica de los alumnos, sus ocupaciones paralelas, sus antecedentes académicos, su interés por el programa formativo, su disposición o gusto por aprender, su motivación, entre otros aspectos. Según mencionan Chiecher, et al. (2016), hay consenso en señalar que las metas de aprendizaje están relacionadas con perfiles motivacionales para el aprendizaje. Inclusive en educación a distancia donde la relación entre motivación y cognición ha sido menos explorada, se puede decir que hay relación entre estos aspectos.

La falta de compromiso puede explicarse a partir de múltiples factores que aún requieren investigación, sin embargo, lo importante en este punto es destacar que es un factor que influye en la docencia virtual. Cuando hay una falta de compromiso por parte del alumno que se ve reflejada en algunas de sus actividades y actitudes, se convierte en un problema para el docente y su desempeño, diríamos que en un gran problema ¿qué puede hacer un docente virtual ante la falta de interés por aprender por parte de un alumno? Es una pregunta compleja a la que no nos dieron respuesta.

Por último, el aspecto relacionado con la ética. Este es un concepto muy amplio que se ocupa de la manera en la que las personas actúan; este punto se ciñe al comportamiento, conducta e integridad relacionados con la realización de actividades, en el marco del entorno virtual de aprendizaje.

En este sentido, las exigencias éticas apelan a la participación y realización de actividades con base en los lineamientos estipulados, es decir, a partir de los contenidos proporcionados, sin plagios y con la calidad requerida por el programa y el nivel de estudios.

Más allá de los códigos de ética, necesarios cuando son más formativos que normativos y reglamentarios, es importante que los alumnos realicen sus acciones de aprendizaje a partir de lo que Gardner (2005), llama “buen trabajo”, es decir, que tenga calidad excelente, que se haga con responsabilidad (tener en cuenta la repercusión que tiene), y que tenga significado (de ofrecer sustento).

Según Gardner una mente ética es resultado de un trabajo donde la excelencia y la ética están presentes; así, “El logro de una mente ética es más fácil

cuando uno se ha criado en un entorno donde el buen trabajo es la norma”. (p.91). esto incluye los diferentes ámbitos que afectan la formación del individuo. En el ámbito de la educación, es importante formarse en el buen trabajo, para que cuando el profesionista se incorpore al mundo laboral sea un profesional.

Soluciones

Hubo pocos comentarios respecto a cómo atender o solucionar las competencias poco desarrolladas de los alumnos que fueron mencionadas como problemáticas; varios entrevistados comentan no saber qué está pasando con ellos realmente; saben qué no hacen o qué hacen indebidamente, pero no porqué lo hacen y, por tanto, no tienen claro qué hacer para remediarlo. Sobre esto vale mencionar que se requiere difundir los resultados de estudios que hay al respecto entre los docentes, trabajo que pueden hacer las instituciones; así como seguir el desarrollo de éstos y profundizar varios de los aspectos que abordan.

“hay que **hacer hincapié en el no al plagio**, no a la suplantación de identidad. Hay que **ir enseñando al alumno a moverse y aprender en esta modalidad** -...- hay que **tener una cultura digital** de buen nivel para poder identificar, **para saber que alguien que está intentando pasar el texto de un tercero como suyo**. Entonces uno, con base en la práctica va encontrando las maneras de detectar eso o lo de la suplantación.”¹³⁰

Respecto al plagio que forma parte de realizar trabajos fuera de toda ética, se entiende, según el diccionario de la RAE, como: “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”, es un acto que, si bien corresponde a un problema añejo en la educación, la actual capacidad de acceder a una gran cantidad de contenido digital a través de internet, con la opción de “copiar y pegar” ha hecho que éste se extienda.

¹³⁰ E01H0414

Para ello, se propone que el docente cuente con buena cultura digital¹³¹, que conozca las posibilidades y amenazas de las redes digitales y la información que se mueve en ellas, para que esté al tanto de cómo evitar este problema; que sepan cómo identificarlo, desde buscar párrafos idénticos cuando se percibe una redacción distinta en un texto o algún concepto que se conozca de antemano de otro autor, entrecomillando frases en google o google scholar, hasta emplear herramientas propias para identificar plagio como copyescape, plagium o viper. Además de requerirles en todos los trabajos citar los recursos consultados para su elaboración.

“Con respecto a la falta de compromiso hay muchos mitos de la formación en línea entonces, me parece que eso tendría que ser un trabajo institucional. La institución -...- tendría que hacer no sé una campaña una estrategia para –dar a- conocer la modalidad, cómo te va gustar algo que no conoces y tener una prueba antes de y que te des cuenta que no es una modalidad para ti. Como quieren que te inscribas te dicen lo bueno, pero no lo que en realidad se necesita para ser alumno en línea.”¹³²

Por otro lado, se hace referencia a la falta de compromiso y la capacidad institucional para intervenir en ello; para informar a los potenciales alumnos respecto a lo que es la modalidad, lo que demanda al estudiante, en tiempo, habilidades y equipamiento. Así como promover la realización de muestras que permitan a los potenciales alumnos conocer de manera directa lo que es el estudio en línea, quizá como parte de la orientación vocacional; pero también se requiere evaluar si cuenta con las competencias para participar en la modalidad y, en su caso, cuáles necesita desarrollar.

Al respecto, Panchi, Montoya y Chávez (2007), mencionan que los

¹³¹ Según Uzelac (2010), se trata de una nueva cultura que condiciona las experiencias y oportunidades de los ciudadanos, donde las tecnologías digitales y el entorno de las redes digitales enmarcan nuevas relaciones de interacción con la información y la cultura local y global. Esta cultura ha traído nuevas prácticas, posibilidades y amenazas, en las cuales las personas deben encontrar los medios adecuados para trabajar. Así, los docentes necesitan conocer esas prácticas, posibilidades y amenazas que vienen con las redes digitales y saber actuar frente a ello.

¹³² E08M0215

compromisos (los relacionados con su objetivo académico y con la institución en la que el alumno confía) que marca el alumno son fundamentales para evitar el abandono en la modalidad. Y agregamos que también para avanzar en su aprendizaje.

En un estudio sobre la educación en línea por la AMIPCI (2016) se menciona que 80% de los encuestados (todos mayores de 18 años) no están estudiando nada actualmente, de éstos 53% refieren que están interesados en hacerlo en línea. De los encuestados 7 de cada 10 comentan que la flexibilidad de estudio es la ventaja más notable de esta educación, sin embargo, hay que ver con claridad si esta flexibilidad de la que hablan no es una falsa idea de que la modalidad es más sencilla, requiere menos tiempo y menos compromiso, lo cual sería abonar a una falta de conocimiento de la modalidad y a percepciones que perjudican la docencia, a la institución y al propio estudiante. Por ello, es importante que las instituciones de educación superior hagan un mayor y mejor trabajo de difusión respecto a lo que es y no es la modalidad y lo que implica estudiar en ella y tratar de evitar falsas expectativas.

Los problemas y soluciones que integran este capítulo, nos dejan claro que hay varios aspectos que requieren estudiarse, analizarse, hacerse conscientes y tomarse en cuenta, por parte de los diferentes involucrados en la educación virtual.

Estos problemas, que no se atribuyen directamente al docente sino a su entorno, especialmente al institucional, como la falta de conectividad; el poco respaldo institucional a la modalidad y a las acciones que ésta requiere; los diseños tecnopedagógicos con planteamientos deficientes, y el que éstos prioricen lo tecnológico por encima de lo pedagógico; así como las deficientes competencias con que ingresan los alumnos para estudiar en la modalidad; son situaciones complejas, que involucran diversas circunstancias y definitivamente repercuten en la práctica docente, por ello, los entrevistados las indicaron como problemáticas, porque son situaciones que les afectan y que demandan atención y soluciones.

Las soluciones que proponen, las cuales son generalmente multidimensionales, nos permiten identificar que por diversas rutas se llega al mismo

punto: cuando uno de los componentes de la educación virtual no funciona, hay complicaciones y demandas para todos: el docente, la institución y el alumno.

Entre los problemas mencionados resalta uno, tanto por la afluencia de comentarios que suscitó, como por su importancia para el buen desempeño docente y el avance de la modalidad, nos referimos a la falta de compromiso, interés y motivación del alumno para participar en la educación virtual, esto sobre lo cual no encontramos una respuesta específica de solución, aunque sí varios indicios a seguir, es uno de los grandes temas pendientes que repercuten directamente en la docencia virtual.

Reflexiones finales

Las políticas educativas que pugnan por la equidad, la democratización y la cobertura de la educación superior empujan fuertemente el crecimiento de la educación virtual y el escenario parece indicar que en nuestro país esta modalidad continuará su expansión en los próximos años. Para que avance con solidez y calidad es necesario ir ajustando los aspectos que la integran y que demandan mejoras, como es el caso de la docencia virtual.

El trabajo que realizamos tuvo como base la entrevista semiestructurada que nos permitió recuperar el discurso de los entrevistados, analizarlo e interpretarlo en vínculo con las aportaciones teóricas. En este proceso corroboramos aspectos ya referidos en la teoría, pero también encontramos algunos hallazgos que no han sido suficientemente tratados en la literatura revisada sobre el tema, por lo menos, no desde la perspectiva de lo dicho por los entrevistados, así como aspectos que llamaron especialmente nuestra atención. Estos puntos sobresalientes son los que retomamos en este cierre, no con la intención de presentarlos para su generalización, sino para que nuestras interpretaciones sirvan como puntos de partida para comprender mejor la docencia virtual, algunos de los aspectos que inciden en ella y, quizá, algunas pautas para atender su mejora.

Los aspectos que retomamos en este último apartado son situaciones que conciernen tanto a la institución y sus directivos, como a los alumnos y, por supuesto, a los propios docentes, es decir, están relacionados por múltiples factores, ya que solo desde las acciones conjuntas entre estos tres componentes y con el apoyo de las políticas públicas, es posible avanzar en la mejora de la docencia virtual. Para su organización los incorporamos con base en la predominancia de una u otra figura, con la claridad de que están imbricados, es decir, las diferentes situaciones afectan e involucran en mayor o menor medida a los tres componentes. Asimismo, en cada situación que se retoma, se considera su impacto en la docencia virtual.

Acciones concernientes principalmente a los docentes

Mucho se ha escrito sobre lo que debe hacer el docente en sus roles de tutor o asesor en la educación a distancia, en línea, aunque poco desde la percepción de los mismos docentes que trabajan día a día en la modalidad. Aquí rescatamos las tareas comprometidas en la docencia virtual, particularmente las que se concentran en el vínculo con el alumno y se llevan a cabo en el marco de la relación que establecen en el ambiente virtual de aprendizaje, desde la voz y la percepción de once profesionistas con amplia experiencia en esta actividad. Las agrupamos en siete competencias que podrían ser de base, que delinean lo que debe ser capaz de resolver el docente virtual y lo que se espera de él. Consideramos que pueden ser tomadas en cuenta para profundizar en el tema, como pauta para la evaluación de este profesionista o para su formación o actualización. En este trabajo nos permitieron construir una caracterización del docente en la educación virtual.

Competencias del docente en la educación virtual

Competencias	Descripción
1. Dominar los contenidos motivo de estudio y ser capaz de realizar nuevas aportaciones a éste para apoyar el aprendizaje de los alumnos.	Engloba las tareas relacionadas con el dominio de los saberes motivo de enseñanza y su gestión, no para transmitirlos como tal, sino para estar en posibilidad de proporcionarle al alumno información específica y adicional, para resolver sus dudas respecto a los temas, y para diversificar la manera de presentar un determinado contenido, a fin de lograr su mejor comprensión y contribuir a su aprendizaje.
2. Motivar y generar en el alumno una sensación de acompañamiento en su trabajo dentro del entorno virtual de aprendizaje.	Comprende acciones orientadas a impulsar la motivación, en el entendido de que si bien, es una actitud personal, puede potenciarse con las intervenciones oportunas del docente, a partir de lograr transmitirle al estudiante su emoción, gusto y percepción sobre la importancia de la formación y por la materia en cuestión; de atender, con apoyos individuales, al alumno para que sienta la constatación y oportuna presencia del docente; alentar su participación; y generar un ambiente de confianza en el grupo.
3. Utilizar adecuadamente la plataforma, las herramientas que la incluyen y otras tecnologías para apoyar su uso en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	Comprende acciones vinculadas con el conocimiento y uso de la plataforma virtual y las herramientas que la integran. Brindar orientación, apoyo y acompañamiento en su empleo y buscar que los alumnos se concentren en las tareas de aprendizaje y no en cómo emplear las herramientas; estar actualizado en la plataforma que emplea y conocer su potencial; así como estar en

	posibilidades de sugerir el uso de herramientas adicionales que apoyen el aprendizaje.
4. Brindar seguimiento, evaluación y retroalimentación oportuno, permanente y puntal de las actividades realizadas por el alumnado.	Incluye acciones relacionadas con dar seguimiento permanente, es decir, estar atento a lo que el alumno entrega, aporta, comenta, plantea, para ofrecerle una respuesta, una retroalimentación; evaluarlo, conocer el nivel de sus avances y logros con respecto a lo esperado en las diferentes actividades; y retroalimentarlo para buscar que la evaluación tenga ese efecto de encontrar la mejora, de orientar y reorientar oportunamente su proceso de aprendizaje, así como para contribuir a que el alumno lleve a cabo un proceso metacognitivo de su formación.
5. Promover la interacción constante para promover la construcción del aprendizaje.	Implica acciones que promueven la interacción entre docente y alumno, y entre los alumnos, a fin de propiciar la construcción colaborativa del conocimiento, con lo cual se contribuye a la construcción de ambientes virtuales de aprendizaje y a enriquecer la comunicación y el intercambio de opiniones, experiencias e información para promover un mejor aprendizaje, desde la perspectiva constructivista.
6. Actuar con base en el conocimiento sobre la modalidad virtual y las particularidades del programa formativo.	Implica la comprensión de la modalidad, sus características y limitaciones; del modelo, los lineamientos y funciones que preestablece; y del diseño tecnopedagógico (actividades, contenidos tratados, propuesta de evaluación, elección de media, etc.), que subyacen en los programas formativos para estar en posibilidades de efectuar las tareas docentes con base en ese conocimiento que las orienta y sustenta.
7. Actuar con base en el conocimiento de las características y necesidades de los alumnos y el grupo.	Toma en consideración el conocimiento que el docente tiene de cada alumno y del grupo, a partir de identificar a quiénes va a apoyar en su aprendizaje, cuáles son sus características, sus intereses y perspectivas profesionales, así como personales; sus competencias tecnológicas y para el estudio independiente, entre otros aspectos, con lo cual estará en posibilidades de brindar una atención individualizada y de ofrecer un apoyo adecuado a las trayectorias personales de cada alumno.

Tabla 2. *Competencias y su descripción.* Construcción propia

Las acciones que permitieron la integración de estas competencias dibujan un docente virtual que incorpora en su quehacer tareas que en modelos educativos y en la literatura sobre el tema asignan habitualmente a dos figuras: tutor y asesor; es decir, describimos competencias para un docente que trabaja en el entorno virtual de aprendizaje que puede ser una figura única para apoyar al alumno, ya que se le atribuyen tareas vinculadas tanto con aspectos cognitivos, procedimentales, como afectivos y sociales.

Actualmente la educación, ya sea presencial o virtual, requiere contar con profesionales preparados no sólo en el campo de conocimiento, sino en la didáctica

propia de la disciplina, en el uso de las herramientas tecnológicas, en el conocimiento de la modalidad virtual, en las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como estar abiertos a los cambios que demanda la dinámica contextual, enmarcada en una sociedad del conocimiento.

Hay que tener en cuenta, también, que existe una tendencia a estudiar, en el mismo programa formativo, en más de una modalidad. La frontera entre las modalidades es cada vez más tenue, por lo que se prevé un flujo natural entre lo presencial, lo virtual o la combinación entre ambas. Esta condición también requerirá trabajar con una sola figura docente. Éste, como vimos anteriormente, deberá contar con apoyo administrativo-escolar, que es una figura diferente a la que le atribuyen actualmente al tutor.

Otra de las ideas que arrojó el análisis plasmado en este trabajo es buscar una educación virtual más centrada en el alumno. Que el docente esté en posibilidad, en términos de su formación, experiencia, interés y condiciones institucionales – tamaño de grupos, apoyo administrativo y tecnología funcional– de atender situaciones particulares, acordes a perfiles diferentes en un mismo grupo, lo que demanda, asimismo, cierta libertad de cátedra.

Asimismo, es necesario ver a la retroalimentación como eje fundamental de la docencia virtual. Este concepto está presente y en vínculo cuando se habla de seguimiento, evaluación, motivación, y todas aquellas acciones que implican al docente ofrecer una ayuda, orientación, sugerencias y pautas para la mejora del aprendizaje. Así como a la interacción, que alude de manera más específica a la comunicación que permea el trabajo docente y que promueve el trabajo colaborativo y el vínculo constante con el alumno. Consideramos que debe estudiarse más en torno a estos dos procesos que se complementan, y son acciones coyunturales para la implementación de otras tareas centrales en la docencia virtual.

Al pensar en un proceso formativo de esta figura, la información interpretada nos arroja la necesidad de que los docentes conozcan la modalidad virtual y las particularidades del programa formativo en el que trabajen, que no se den por sentados estos aspectos. También se considera necesario que hayan sido alumnos virtuales, por tanto, que conozcan la modalidad no sólo como objeto de estudio, es

decir, desde la parte teórica de lo que es y lo que demanda, sino como forma de estudio, que les permita vivir, sentir y pasar por situaciones similares a las que se enfrentan los alumnos en estos entornos virtuales.

Otro de los aspectos destacados es el referente a estudiar y atender la simulación docente. Si el docente virtual deja de cumplir con sus tareas, es decir, dar seguimiento, comunicarse, evaluar, retroalimentar, motivar, etc. y pretende que el alumno avance en solitario, deja de cumplir con sus funciones, no pone en juego sus competencias.

Creemos que esta situación no es buena señal para el crecimiento, ni la calidad de la modalidad, ni para la consolidación del docente que trabaja en ésta, por lo que se requiere que las instituciones indaguen en este asunto y, en su caso, tomen las medidas necesarias para resarcirlo. El seguimiento oportuno y permanente al trabajo del docente y la generación de procesos evaluativos adecuados sobre su desempeño pueden ser acciones para comenzar a atender esta problemática en la modalidad y evitar que se extienda.

Acciones concernientes principalmente a la institución y sus directivos

Como parte del respaldo institucional para esta modalidad, al que apelan los entrevistados, se requiere trabajar en la valoración oficial de los docentes virtuales, con respecto a los estímulos, apoyos y recompensas, como a los que pueden aspirar los docentes presenciales, con la correspondiente evaluación que ello implica. Esto redundaría, quizá, en un compromiso y entusiasmo por la profesionalización del docente y, también, en la consolidación de la modalidad.

Con respecto a la formación de los docentes virtuales nos hablan de ponderar lo práctico por encima de lo teórico. Lo que nos hace pensar en una formación y actualización docente teórico práctica, quizá planteada bajo una metodología de estudios de caso, que ofrezca a los docentes-alumnos virtuales un acercamiento a las situaciones problemáticas que se viven con mayor frecuencia en estos entornos virtuales de aprendizaje y trabajar en las posibles soluciones para resolverlas.

Promover la realización de diagnósticos institucionales para conocer el perfil de los aspirantes a participar en la modalidad, contribuiría a atender problemas como el que los alumnos ingresen a los programas con dificultades para el uso de la tecnología o con carencia de otras competencias para el estudio en línea y que los diseños tecnopedagógicos tomen en cuenta estas características.

También, se consideró importante que haya un trabajo previo de sensibilización y difusión respecto a la modalidad, lo que es y lo que demanda al alumno en términos de sus responsabilidades, competencias, tiempos, esfuerzo y entusiasmo por estudiar en línea. Se cree conveniente que las instituciones realicen este trabajo de sensibilización y clarificación de la modalidad antes de iniciar un proceso formativo, para que no existan falsas percepciones que culminen perjudicando a la docencia, a la institución y al propio estudiante.

Las instituciones deben considerar con seriedad un espacio de retroalimentación con los docentes virtuales y propiciar un trabajo colegiado entre éstos cuando termina un programa académico, con el fin de compartir experiencias y plantear situaciones de mejora, así como abrir posibilidades para realizar ajustes en determinados momentos del proceso formativo. De igual manera, es recomendable que la institución tenga un acercamiento con los docentes para presentarles los cursos, con sus diseños correspondientes y puedan adentrarse en éstos, comprenderlos, incluso, entusiasmarse y aplicarlos de mejor manera.

Es importante considerar, también, en este vínculo institución-docente, la posibilidad de que este actor participe en evaluaciones de algunos componentes del modelo: como los materiales, las herramientas tecnológicas, el diseño tecnopedagógico, etc.

Como vemos, la mayor parte de estas acciones buscan ponderar y mejorar el trabajo docente en la educación virtual desde la institución educativa.

Acciones concernientes principalmente a los alumnos

Por último, no hay que perder de vista una de las problemáticas más comentadas en las entrevistas: la falta de compromiso de los alumnos, la cual denota, a su vez,

falta de interés y motivación, y se desdobra en diversas acciones que perjudican su aprendizaje, su continuidad en la modalidad y su posibilidad de concluir con éxito un programa formativo.

Cuando hay una falta de compromiso por parte del alumno o una preparación previa deficiente, que se ve reflejada en sus actividades y actitudes, se convierte en un problema para el docente virtual, su práctica y para las instituciones.

Como hemos visto, la docencia virtual es un trabajo sistémico que se construye en conjunto con lo que realiza el alumno y la institución, por tanto, sus alcances están vinculados con las fortalezas y debilidades propias de estos componentes, así como con las competencias particulares de cada docente virtual.

Referencias

Area, Manuel y Guarro, Amador (2013). Los entornos colaborativos en la formación on line. En Aguaded, Ignacio y Cabero, Julio (coord.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 211-238). Madrid: Alianza

Area, Manuel (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Arnaiz, Pere (2001). Fundamentación de la tutoría. En Ricardo Arguís, *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra* (pp. 13-23). Barcelona: Graó.

Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2016). *1er. Estudio de Educación en Línea en México 2016*. OCC Mundial. Recuperado de: <https://www.amipci.org.mx/images/Estudio de Educacion en Linea 2016.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *La educación a distancia en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016). *Programa indicativo para la ampliación de la cobertura de educación superior en el periodo 2016-2018*. México: ANUIES.

Bautista, Guillermo; Borgues, Federico; y Forés, Anna (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Nancea.

Borges, Federico (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, no. 7. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>.

Cabero, Julio (Coord.). (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Universidad de Sevilla, España: Mc Graw Hill.

Cañedo, Teresa., Figueroa, Alma. (julio-diciembre, 2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica* 41. Recuperado de: <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/30/23>.

Carbajan, Germán (Julio de 2006). La lógica del concepto de pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 39(4) Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1362Carvajal.pdf>

Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique.

Carretero, Miguel Ángel (2006). Metodología, procedimientos, estrategias y actividades de formación continua y ocupacional en modalidad e-learning. En Servicio Público de Empleo Estatal, *La formación sin distancia (72-106)*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Carrión, José Manuel (2005). Una mirada crítica a la enseñanza a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 36(12). Recuperado de: <http://rieoei.org/1102.htm>

Casamayor, Gregorio (2008). *La formación on line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona: Graó

Colom, Antonio (septiembre-diciembre 2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, no. 338, (pp.9-22). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338.pdf>

Coll, César (1999). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós Mexicana.

Coll, César; Onrubia, Javier; y Mauri, Teresa (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: *Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso*. En César Coll y Carles Monereo (Eds), *Psicología de la educación virtual* (pp.74-103). Madrid: Morata.

Comisión Europea (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo. Recuperado de: http://www.uma.es/eees/images/stories/ects_caracteristicas_esenciales.pdf

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C. (COPEEMS). *Glosario*. Recuperado de: <http://www.copeems.mx/glosario/Glosario-1/M/Modalidad-educativa-51/>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const.) (2017). Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, 24 de febrero de 2017. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf

Contreras, Ofelia y Méndez, Gabriela (2015). El perfil de los estudiantes de la educación a distancia en México. En Judith Zubieta y Claudio Rama (coord.), *La Educación a distancia en México, una nueva realidad universitaria* (pp. 47-64). México. UNAM, CUAED-Virtual Educa.

Chan, María Elena (2010). Modelo académico. En Manuel Moreno y María del Socorro Pérez (coord.), *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual*, (pp. 71-88). México: UDGVirtual.

Chiecher, Analía; Ficco, Cecilia; Paoloni, Paula; y García, Gabriela (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y distancia. *Revista Observatório*. Vol. 2, Especial 1. Recuperado de: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1965/8716>

De Lella, Cayetano (Septiembre de 1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Trabajo presentado en el Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú- OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Dellepiane, Paola (2013). Las tutorías en la universidad: propuesta de formación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Campus Virtuales* 02 (II). Recuperado de: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=43>

Delors, Jacques (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Compendio. París: UNESCO.

Digión, Leda; Sosa, Mabel; y Velásquez, Isabel (2006). *Estrategias para la medición pedagógica en ambientes de educación a distancia*. Argentina: Universidad Nacional de Santiago del Estero. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/1a-4-estrategias-para-la-mediacion-pedagogica-en-ambientes-de-educacion-a-distancia.html>

Duarte, Jakeline (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>

Escanés, Gabriel; Herrero, Verónica; Merlino, Aldo; y Ayllón, Silvia (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9 (5), pp. 45-55. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

Espacio Europeo de Educación Superior [Sitio Web]. Recuperado de: <http://www.uma.es/eees/>

Fainholc, Beatriz. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina: Paidós.

Felman, Daniel (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf

García, Alba (marzo - agosto 2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, No 1, pp. 177-189.

García, Lorenzo (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, [S.l.], v. 2, n. 1, pp. 8-27. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084>.

García, Lorenzo (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.

García, Lorenzo (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje. Editorial del BENED. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:312/editorialjunio2006.pdf>

García, Lorenzo y Ruíz, Marta (5 de julio de 2010). La eficiencia en la educación a distancia ¿un problema resuelto? Teoría de la educación. *Revista Universitaria*, 22 (1), pp. 141-162. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/7135>

Gardner, Howard (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Colombia: Paidós.

Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Góngora, Yisell y Martínez, Olga (2012). Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 3, pp. 342-360. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652016.pdf>

González, Fredy (2005), ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(), pp. 13-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820102>

Gros, Begoña y Silva, Juan (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 36(1). Recuperado de: http://rieoei.org/tec_edu32.htm

Gros, Begoña y Valdivielso, Sofia (noviembre de 2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En Ana Ayuste (Coord.), *XXXI seminario interuniversitario de teoría de la educación, Sociedad del Conocimiento y Educación*, UNED-Plasencia.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; y Baptista, Pilar (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Horkheimer, Max (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Estadística a propósito del día mundial de internet. (17 de mayo)*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016_0.pdf

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2008). *Pisa en el aula: Lectura*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/pisa_aula_lecturaa.pdf

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (7 de octubre de 2016). *Lineamientos para la Operación del ingreso, Trayectoria Escolar y Egreso de los Niveles Medio Superior y Superior en las Modalidades No Escolarizada y Mixta del Instituto Politécnico Nacional* [Gaceta politécnica]. Año LIII, Vol. 17, No. 1276. Recuperado de: <http://www.polivirtual.ipn.mx/Documents/slider/images/G-extra1276.pdf>

Instituto Politécnico Nacional (IPN) *Polivirtual*. [Sitio web]. Recuperado de: <http://www.polivirtual.ipn.mx/OfertaEducativa/CP/Paginas/Bienvenidos.aspx>

Kohl de Oliveira, Marta (2000). Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsky (45-68). En Costorina, José Antonio, et al., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.

Lévy, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos, 22 de marzo de 2017. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

López Andrade, Guillermo (2010). Retos de la revalidación de estudios en el contexto mexicano. *Revista Transatlántica de educación*, Vol. 8. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica08.pdf>

Lozano, Fernando y Tamez, Laura (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* v. 17(2), pp. 197-221. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752798>

Luengo, Julián (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En Andrés Pozo, et al., *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid, Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Manrique, Lileya (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia, en: *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. Recuperado de: <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/noticias/el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia/>

Marqués, Pere. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. [Página personal]. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>

Martínez, Francisco y Solano, Ma. Isabel (2003). El proceso comunicativo en situaciones virtuales. En Francisco Martínez Sánchez (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza* (pp.15-29). Barcelona: Paidós.

Matín-Barbero, Jesús (2000). *Culturas/Tecnicidades/Comunicación*. OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>

Mauri, Teresa y Javier Onrubia (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias En Coll, César y Carles Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp.132-152). Madrid: Ediciones Morata.

Medina, Sara Rosa y Moreno Lucina (2012). *La construcción de competencias. Retos de la educación en el Siglo XXI*. México: Enlace.

Medina, Sara Rosa (2011). Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance. En Medina, Sara Rosa (coord.), *Políticas y Educación. La construcción de un destino* (pp. 17-38). México: Ediciones Díaz de Santos.

Morales, Carlos (12 de enero de 2016). México continúa rezagado en innovación y conectividad [Blog de Forbes]. Recuperado de: <http://www.forbes.com.mx/mexico-continua-rezagado-en-innovacion-y-conectividad/#gs.NqvU4oU>

Morales, Soledad (2014). Perfeccionamiento docente virtual: Una experiencia con tutores/as. *Perfiles educativos* vol.36 no.143, pp.180-194. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a11.pdf>

Moreno, Manuel (2015). La educación a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En Judith Zubieta y Claudio Rama (coord.), *La Educación a distancia en México, una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). México. UNAM, CUAED-Virtual Educa.

Moreno, Omar y Cárdenas, M. Georgina (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, vol. 34, no. 136, pp. 118-136. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a8.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1997). *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Paris, 5-9 de octubre. Informe final. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Informe mundial. Hacia las comunidades del conocimiento*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior -2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) Pisa 2015. Resultados. *Nota país*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Osorio, Miguel Ángel (2014). La narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*. Recuperado de: <http://ijtes.cgpublisher.com/product/pub.219/prod.51>

Padula, Jorge (2003). *Una introducción a la Ecuación a Distancia*. Buenos Aires: FCE.

Palacios, María Amelia (agosto de 2000). La educación en América Latina y el Caribe, los procesos pedagógicos. *Seminario de Análisis Prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe*, Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>

Panchi, Azalia; Montoya, Socorro y Chávez, Francisco (2007). Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, 7(39), pp. 5-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421210002>.

Perrenoud, Philippe, (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, [María Eugenia Nordenflycht, trad.] 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Rosales, Carlos (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea

Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Pensamiento universitario 100. México: UNAM, CESU.

Rueda, Mario (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

Rueda, Mario (2016) (coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: UNAM, ISSUE.

Ruipérez, Germán, et al. (2007). *Nuevas tecnologías e Internet en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED.

Salcito, Antony (17 de enero de 2017). Marc Rougier. President and Co-Founder, Scoop it. Toulouse, France [Mensaje en un blog]. Dailyedventures. Recuperado de: <http://dailyedventures.com/index.php/2013/01/17/rougier/>

Salmon, Gilly (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2008). *Glosario*. Recuperado de: <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2012-2018*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.WML7dLHmHak

Secretaria de Educación Pública (SEP). Sistema Nacional de Estadística Educativa. [en línea]. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

SEP (26 de mayo de 2014). *La educación universitaria a distancia en México es una opción de gran calidad*, Comunicado 138. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunciado-138-la-educacion-universitaria-a-distancia-en-mexico-es-una-opcion-de-gran-calidad-sep>

Silvero, Marta (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. España: EUNSA Universidad de Navarra.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: ediciones Morata,

Steinmann, Andrea, Bosch, Beatriz, y Aiassa, Delia. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), pp.585-598.

Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200012&lng=es&tlng=es.

Tuirán, Rodolfo (17 de febrero de 2011), La educación superior en México: avances, rezagos y retos [en línea], *Campus Milenio*, núm. 403. Recuperado de: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_S_UP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM* [Sitio web]. Recuperado de: <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=496345890>. Consultado en febrero de 2017.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). ¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)? [Sitio web]. Recuperado de: http://suayed.unam.mx/que_es.php. Consultado en diciembre de 2016.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2014). *Modelo del Sistema de Universidad Abierta y a distancia de la UNAM*. Recuperado de: http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf

Uzelec, Aleksandra (mayo 2010). La cultura digital, un paradigma convergente donde se unen la tecnología y la cultura: desafíos para el sector cultural. *Gidithum*. No. 12. Recuperado de: <http://digithum.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/d.v0i12.912/>

Vicario, Claudia (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. En: Judith Zubieta y Claudio Ram (coord.). *La educación a distancia en México, una nueva realidad universitaria*, (pp.33-46). México: UNAM-CUAED-Virtual Educa.

Yot, Carmen y Marcelo, Calos (2013). Tareas y competencias del tutor on line. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v17 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>

Zapata, Miguel y García Juan José (2001). Modelos Institucionales de Educación a Distancia, *Revista de Educación a Distancia* (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/red/article/view/25191/24461>.

Zarzar, Carlos (1983) Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. *Perfiles educativos*, No. 1(20) pp. 34-46. Recuperado de: 1983-1-34-46.pdf

Zabala, Antoni (2006). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabala, Antoni y Arnau Laia (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón.