



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

Representaciones de la práctica docente en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). El caso de los profesores de un programa de posgrado.

T E S I S

Que para optar por el grado de Doctora en Pedagogía

PRESENTA

Mtra. Verónica Cruz Rosales

TUTOR

Dr. Miguel Ángel Campos Hernández

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

COMITÉ TUTORAL

Dra. Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Dra. Iris Xóchitl Galicia Moyeda

Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala

Dra. Martha Corenstein Zaslav

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Dra. Erika Erdely Ruiz

Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)

Ciudad Universitaria, CD. MX. Mayo 2023



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.

Dedicatorias

*A Carlos, por su comprensión,
infinito apoyo y paciencia incondicional.*

*A Sam, Salchicha y Tai, mis leales
compañeros en largas jornadas de trabajo.*

Agradecimientos

A la UNAM, institución a la que le debo mi formación y con la que me siento profundamente comprometida.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por la beca otorgada a través del Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) para la realización de los estudios de doctorado.

Al Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), por abrirme sus puertas y confiar en mi trabajo, así como por el apoyo otorgado para realización de estos estudios.

A los profesores de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia, quienes amablemente me dieron su confianza y tiempo, además de compartir su experiencia para la realización de este trabajo.

Al Dr. Miguel Ángel Campos Hernández, mi tutor, por su acompañamiento, tiempo, asesoría y paciencia en todo el proceso. Sin duda, fue un gran apoyo para lograr el objetivo.

A las Doctoras Ileana Rojas Moreno, Iris Galicia Moyeda, Martha Corenstein Zaslav y Erika Erdely Ruiz por sus lecturas, sus agudas observaciones y su ayuda para la mejora de este trabajo.

A los profesores del Posgrado de la UNAM, académicos consolidados y comprometidos con la formación de los estudiantes de posgrado.

A Cristina Simón, mi maestra y amiga, quien amablemente me apoyó con la revisión de estilo del trabajo.

A mi mamá, hermanas y sobrinos, mi generosa red de apoyo, sin la cual no hubiera sido posible alcanzar esta meta.

A mis amigas y amigos, por sus palabras de aliento.

Índice

| | |
|--|-----|
| Abreviaturas..... | 5 |
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo 1. <u>De la práctica docente en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)</u> | 24 |
| 1.1. TIC y la virtualización en Posgrado: contexto y transformación de la práctica docente. | 25 |
| 1.2 Los AVA: espacio de resignificación de la práctica docente..... | 36 |
| 1.3 La práctica docente en los AVA: dimensiones de análisis..... | 50 |
| 1.4 La mediación: categoría de análisis de la práctica docente en el AVA..... | 58 |
| Capítulo 2. <u>Referente teórico para el estudio de las representaciones de la práctica docente en el AVA</u> | 70 |
| 2.1 Análisis del Discurso: un acercamiento a los antecedentes..... | 71 |
| 2.2 El análisis de discurso y el estudio de las representaciones..... | 76 |
| 2.3 La teoría de las representaciones: orígenes, componentes y enfoques..... | 79 |
| 2.4 Práctica docente y AVA: análisis desde el discurso y la representación..... | 87 |
| Capítulo 3. <u>Horizonte epistemológico y ruta metodológica de la investigación</u> | 91 |
| 3.1 Bases epistemológicas guías en la investigación..... | 92 |
| 3.2 Ruta metodológica para el estudio de las representaciones..... | 95 |
| 3.4 Los instrumentos de recolección de datos: entrevista y cuestionario..... | 108 |
| 3.5 Análisis Predicativo de Discurso: metodología para el análisis del corpus..... | 113 |
| Capítulo 4. <u>Análisis de la representación de la práctica docente en el AVA</u> | 116 |
| 4.1 Contexto representacional de la docencia en la EEELE a distancia: el programa y los docentes participantes. | 117 |
| 4.2 Contenido representacional de la práctica docente en el AVA: componente información. | 141 |
| 4.3 Contenido representacional de la práctica docente en el AVA: componente actitud. . | 152 |
| 4.4 Contenido representacional de la mediación en los AVA: componente información. . | 158 |
| 4.5 Contenido representacional de la mediación en el AVA: Componente actitud..... | 185 |
| Reflexiones finales..... | 194 |
| Referencias..... | 204 |
| Bibliografía..... | 228 |
| Anexo 1. Guión de entrevista..... | 230 |
| Anexo 2. Cuestionario..... | 233 |

Abreviaturas

| Abreviatura | Significado |
|-------------|--|
| AE | Aspecto Específico (de la representación) |
| AG | Aspecto General (o anclaje de la representación) |
| APD | Análisis Predicativo de Discurso |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizaje |
| CEPE | Centro de Enseñanza para Extranjeros |
| CP | Conexión Predicativa |
| CUAIEED | Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia |
| DFPELE | Diplomado de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera |
| DGTIC | Dirección General de Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| EEELE | Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera |
| ELE | Español como Lengua Extranjera |
| ENALLT | Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| L2 | Segunda Lengua |
| LMS | Learning Management System |
| RGEP | Reglamento General de Estudios de Posgrado |
| SUAYED | Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia |
| TAC | Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el contenido representacional de un grupo de formadores de profesores de español como lengua extranjera sobre la práctica docente en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). En este sentido, se buscó analizar cuáles son sus conocimientos, valoraciones y actitudes ante esta práctica, y cómo su trayectoria, experiencia y conocimiento del programa los ha ayudado a socializar y configurar dicha representación.

La práctica docente es uno de los temas de reflexión que surgen al referirse a las prácticas educativas que se generan en el contexto de la educación formal, no sólo porque en este contexto el docente es uno de los actores principales de la práctica, sino porque es quien ejerce un papel mediador entre las intenciones curriculares, los contenidos y los estudiantes. Así, hemos visto la vasta literatura producida alrededor de la función docente y cómo en la actualidad, en el contexto de las sociedades del conocimiento¹, se ha enfatizado la necesidad de contar con profesores que sean capaces de responder a los diversos y constantes cambios de nuestra sociedad que inciden en el contexto de aprendizaje de los estudiantes.

A esta reflexión hay que añadir el impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha causado en el ámbito educativo, resaltando la necesidad de analizar cómo han sido modificadas las prácticas y, dentro de ellas, las lógicas de organización y de interacción, el diseño de las propuestas curriculares, los materiales y, en general, la propuesta educativa en términos pedagógicos.

La combinación TIC-educación nos obliga a analizar cómo la configuración de nuevos contextos en los que se lleva a cabo la práctica resignifican la experiencia, pues, en principio, no sólo cambian las dimensiones espacio temporales de las interacciones profesor-alumno, si se considera que se pasa de las aulas tradicionales a una interacción que es apoyada y mediada por la tecnología, sino los recursos de los que disponen, los materiales, el tiempo, la cantidad de información y las formas de comunicación. Así,

desde lo presencial a lo virtual, de lo colectivo hacia lo individual, desde el texto al hipertexto, desde lo escrito a lo multicomunicacional, desde lo estático a lo móvil, permiten desarrollar nuevas pedagogías que, a su vez, son parte de un paradigma emergente que promueve la construcción de una práctica digital a través de la Web y de multiplicidad de aplicaciones y recursos digitales de aprendizaje con base en modelos semipresenciales o totalmente virtuales (Rama, 2012, p. 18).

¹ “Las sociedades del conocimiento tienen que ver con las capacidades para identificar, producir, procesar, transformar, difundir y utilizar la información para el desarrollo humano. Requiere una visión social que abarque la pluralidad, la inclusión, la solidaridad y participación” (UNESCO, 2005, p. 27).

Este contexto emergente en donde aparecen nuevas prácticas digitales y pedagogías, trae consigo modificaciones a la enseñanza, entre ellas, la eliminación y flexibilización de las barreras de espacio y tiempo, el aprendizaje a lo largo de la vida, la ampliación de la oferta educativa, el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo (Cabero, 2006). Todas estas modificaciones demandan un nuevo rol docente en donde no sólo es necesario el manejo de las TIC, sino la transformación en la manera de concebir la práctica en el aula.

En el contexto de la educación superior, y en el sistema de posgrado que es el caso que nos ocupa, la virtualización² educativa se ha visto como una opción que responde a la posibilidad de reducir gastos, a la ampliación de la cobertura, a la atención a las necesidades personalizadas del estudiantado y al perfil cada vez más específico que los caracteriza, a la conformación de un cuerpo académico que trabaje colaborativamente y se encuentre en constante actualización (Rama, 2012); además es una respuesta a la demanda en educación continua, generada por las dinámicas de las sociedades de la información y el conocimiento³, en donde la educación se vislumbra como el vehículo para posicionarse en el campo laboral.

Las sociedades del conocimiento exigen para los individuos “la adquisición de nuevas cualidades para adaptarse a los acelerados cambios del contexto, lo cual implica una formación continua o permanente.” (Márquez Jiménez, 2017, p. 5). Desde esta perspectiva y según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), la educación superior es vista como el lugar crucial para alcanzar el éxito en una economía global, así como para desarrollar la competitividad y la empleabilidad.

Según lo anterior, los individuos se enfrentan ante un nuevo panorama, nuevas exigencias laborales y académicas, en donde la idea de la educación permanente ha transformado la concepción de que el proceso educativo concluye en determinado nivel, por lo que ahora se ha convertido en un proceso que dura toda la vida. En este sentido la educación superior y de posgrado se vislumbra como el espacio para adquirir los conocimientos y habilidades relevantes que los preparen para el mercado laboral (The World Bank, 2021). Este

² “La virtualización consiste en representar electrónicamente y en forma numérica digital, objetos y procesos que encontramos en el mundo real. En el contexto de la educación superior, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones a través de INTERNET” (Silvio, 1998 p. 28).

³ Las sociedades de la información es una noción que surge a finales de la década de los 60 e inicios de los 70 junto con la de las sociedades del aprendizaje. Hace referencia a una visión donde la sociedad propicia la autonomía y en donde el elemento central “es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005, p. 29). “La sociedad mundial de la información es resultado de la revolución cibernética, es un instrumento de la sociedad del conocimiento; mientras que la economía del conocimiento considera a los saberes como la base de los cambios en los procesos sociales, en la producción de bienes y servicios, lo que provoca cambios en las estructuras ocupacionales, considera al conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida” (ANUIES, 2018, p. 29).

hecho explica el incremento que en los últimos veinte años ha presentado la matrícula en los estudios universitarios y de posgrado en las distintas regiones del mundo (IESALC, 2020).

Por ejemplo, en el 2017 el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE, 2017) reportó que entre 2000 y 2014 los estudiantes inscritos en el nivel superior pasaron de 100 millones a 207 millones. Por su parte, The World Bank (2021) informó que hasta el 2021 había 220 millones de estudiantes en este nivel educativo⁴. En el caso específico de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021) publicó que en el año 2014 había una matrícula de 294, 585 estudiantes en posgrado, seis años más tarde, en el 2021, este número casi se duplica con 403, 312 alumnos.

En esta lógica de crecimiento, las instituciones de educación superior juegan un papel estratégico y las orilla a plantear alternativas y a realizar reformas estructurales de los modelos educativos y pedagógicos, diversificar la oferta curricular, trabajar en el desarrollo de diferentes habilidades de los profesores y en las experiencias de aprendizaje que ofrecen a los estudiantes (ANUIES, 2021). Por su parte, las TIC y, particularmente la virtualización de los servicios y programas educativos, se perfilan como una alternativa que, de alguna manera, ayuda a enfrentar los problemas de la cobertura en este nivel educativo, reduce los costos y, al mismo tiempo, posibilita la integración de diversos modelos educativos, como los híbridos y los totalmente virtuales para atender la demanda (Rama, 2012).

Las características que las TIC aportan al proceso de virtualización y a la creación de nuevos espacios y modelos educativos y pedagógicos radican principalmente en su posibilidad de promover modelos abiertos, flexibles, que hacen posible la formación permanente, la creación de comunidades de aprendizaje, el acceso casi instantáneo a la información desde cualquier lugar, permiten la ubicuidad, posibilitan la permanencia del contenido, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, entre otros elementos (Cabero, 2006); (García, 2017).

Dentro de este proceso de virtualización los AVA⁵, como sistemas creados para el apoyo de los procesos de enseñanza aprendizaje, traen consigo el desarrollo de nuevos roles

⁴ Cabe destacar que las instituciones mencionadas señalan que el crecimiento ha sido desigual en las distintas regiones del mundo, incrementándose más la demanda de la educación superior en países de ingresos medios-altos y medios bajos, que en los países de ingresos altos o bajos (IIPE, 2017). Esta tendencia ha sido apoyada por las políticas que los distintos gobiernos han tomado para diversificar la oferta, generando nuevas modalidades, flexibilizando los currículos o financiando la infraestructura educativa. Por otro lado, hay también otro tipo de disparidades que los gobiernos deben atender a fin de asegurar un acceso equitativo a la educación superior, entre ellas se destaca la atención a grupos marginados o las diferencias existentes entre los géneros y su acceso a la educación superior (IESALC, 2020).

⁵ Becta ICT Research, (2004), define un AVA como una herramienta de software que reúne una serie de recursos que permiten a los alumnos y profesores realizar interacciones en línea. Pueden incluir también entrega de contenido, herramientas de comunicación (correo electrónico, foros, diarios), herramientas para crear contenido, realizar evaluaciones, dar acceso a diferentes recursos del programa o del currículum o información que pertenece a la institución.

docentes, pues los contenidos de clase ya no son proporcionados por el profesor y de esta forma ya no es la principal fuente de información. La interacción cara a cara deja de ser la única o principal vía de encuentro, las formas de interacción asíncronas se potencian y, en muchas ocasiones, son el único o principal medio para el encuentro.

Por otro lado se destaca que en los AVA ya hay una planeación pre-diseñada, los contenidos están seleccionados, las actividades propuestas, los tiempos establecidos y las herramientas de comunicación elegidas en el diseño tecnopedagógico. Así cabe preguntarse de qué manera los profesores configuran una idea de práctica, cómo conciben su papel, cuál ha sido el proceso de apropiación cognitiva que llevan a cabo para asimilar, interpretar y generar una idea lo que se propone en el diseño instruccional y cómo configura una imagen de su intervención en los espacios virtuales a partir de dicha propuesta.

En un escenario donde la educación superior y el posgrado no sólo se perfilan como niveles educativos estratégicos para el desarrollo de las sociedades, sino que se han transformado por los procesos de virtualización y la introducción de modelos educativos que plantean un uso intensivo de las TIC y de ambientes virtuales, se hace necesario realizar estudios que nos ayuden a comprender y analizar cómo se configuran las prácticas en estos nuevos modelos, cuáles son sus elementos constituidos y si son pertinentes para atender las necesidades educativas de este nivel y desempeñar los roles que se requieren en las propuestas educativas introducidas por las TIC y los AVA.

De manera específica, analizar la práctica docente de este nivel, en tanto pieza clave para su consolidación y logro de las metas educativas, fue un elemento que detonó la necesidad de plantear un estudio en donde el principal interés se centra en las formas como los profesores interpretan el contexto de los nuevos modelos y escenarios educativos y las acciones que ponen en marcha para configurar su práctica. Para llevar a cabo este proyecto se planteó como objetivo el análisis de las representaciones que los profesores de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (EEEELE), a distancia, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, han configurado de su práctica docente en un AVA.

El interés en este programa de posgrado deriva de que cumple, de alguna forma, con las características que se han descrito hasta aquí: es un programa que se creó en un periodo donde el proceso de virtualización en esta universidad era una estrategia central como parte de la expansión y consolidación de su oferta educativa en la modalidad a distancia y, en específico, en el posgrado (Amador, 2012); por otro lado, ofrece la posibilidad de atender la demanda de profesores de español como lengua extranjera proporcionando una opción de formación continua y flexible de acuerdo a las necesidades y características de la sociedad actual.

Particularmente, el estudio de las representaciones de la práctica docente en el AVA que aquí se propone, parte de una perspectiva cognitiva, sociocultural y sociolingüística, en la que se considera que “los actores sociales comparten con otros miembros de su grupo, comunidad o cultura, normas, valores, reglas de comunicación y representaciones sociales tales como conocimiento y las opiniones” (Van Dijk, 2000, p. 43). Desde un enfoque cognitivo, las representaciones son construcciones mentales y son también un proceso de construcción de significados y sentidos, y el lenguaje es el medio por el cual se expresan.

La perspectiva sociocultural (Van Dijk y Kintsch, 1983; Moscovici, 1979; Jodelet, 1985) y sociolingüística (Van Dijk y Kintsch, 1983) ayudan a comprender las representaciones como el conjunto de significaciones, conocimientos y valoraciones que se comparten en un grupo social, que dependen del contexto cultural del grupo, pero también de los objetivos, intereses, metas, expectativas de cada individuo. En este sentido, si nos enfocamos en los profesores que dan clases en los ambientes virtuales, nos interesará conocer cuáles son las nociones, conocimientos, significados, valoraciones que han construido sobre su enseñanza, sobre su experiencia en la interacción con los estudiantes mediada por las herramientas tecnológicas, el diseño tecnopedagógico que se dispone en el espacio del curso y del aula virtual. Consideramos así los pensamientos del docente como configuraciones mentales que se generan en un espacio de experiencia contextual, que se construyen a partir de la interacción con otros sujetos, y son además el resultado del intercambio de significaciones y subjetivaciones que dan sentido al contexto en el que se lleva a cabo la práctica (Campos, 2018).

El enfoque sociolingüístico del análisis de discurso parte de la premisa de que el estudio del lenguaje no debe estar restringido al análisis gramatical, sino debe considerar también el lenguaje en uso en los diferentes contextos sociales. Este enfoque hace que el estudio del discurso sea interdisciplinario e integre análisis desde la etnografía, microsociología y la psicología (Van Dijk y Kintsch, 1983). En el enfoque sociolingüístico se sitúa al discurso como una producción sociohistórica, de ahí que el estudio del lenguaje se haga a partir de establecer su relación con los sujetos que lo producen y las situaciones en las que se producen. El discurso se ve como una configuración de sentidos e interpretaciones relacionados con un contexto social e histórico específico, y el lenguaje es el medio que nos ayuda a comprender cómo se estructuran esas significaciones y subjetividades en el pensamiento de los actores sociales.

Según lo anterior, se parte del supuesto de que la práctica docente es una construcción simbólica que se lleva a cabo en el espacio específico del aula, sea esta física o virtual, también se configura a partir de la experiencia resultante de pertenecer a una comunidad, pues se realiza en un contexto institucionalizado, es decir, en el proceso educativo formal. En las instituciones

educativas se establecen ciertas formas y prácticas instituidas y reconocidas por el grupo de profesionales que las comparten. Este proceso tiene implícita la asimilación o desarrollo de ciertos comportamientos, actitudes, conocimientos disciplinares, habilidades comunicativas, conocimientos de las normas y códigos vigentes del campo disciplinar, así como del currículum, los aspectos pedagógicos y educativos que juegan un papel en el contexto donde el docente lleva a cabo su actividad (Stratulat, 2013). Estos elementos forman parte del conocimiento que el profesor adquiere y de las habilidades que desarrolla para desempeñarse en los AVA, y que forman parte de su pensamiento y representaciones construidas sobre su práctica.

De esta manera, el estudio de las representaciones desde un enfoque sociocultural nos permite comprender cómo la conducta de los individuos no sólo se rige por los procesos cognitivos, sino por la relación que se establece con otros sujetos, en un contexto donde se comparten intereses sobre un objeto, situación, práctica, institución, tema, problema, por lo que surge y se construye en la interacción con objetos específicos de interés y significado para un grupo social.

Por lo comentado hasta aquí, llevar a cabo esta investigación nos da la posibilidad de tener un primer acercamiento a las representaciones que los docentes de la EEELE tienen sobre su práctica en los ambientes virtuales y al mismo tiempo ofrece la oportunidad de reconocer qué es lo que constituye su pensamiento, qué elementos y significaciones se comparten en el contexto social de su práctica y forman parte de la configuración de su representación, cómo guía esta estructura las acciones y decisiones que despliega en el aula virtual e identificar las significaciones compartidas con el grupo de profesores. El análisis planteado busca enfocar la práctica docente desde el discurso de los sujetos que participan de la experiencia, para que ellos nombren y den un significado a lo que es representativo o relevante de su práctica docente en los AVA.

Los hallazgos de este análisis podrían orientar en la identificación de elementos que desde la experiencia de estos profesores son constitutivos de la práctica docente en estos ambientes, al mismo tiempo, podrían orientar para el diseño de rutas de acción en la formación de profesores con la finalidad de prepararlos para que puedan abordar los retos que trae consigo la introducción de escenarios virtuales en los procesos educativos y, con ello, contribuir al cambio pedagógico que es necesario incluir en la práctica docente que implique medios digitales.

El pensamiento de los docentes ha sido un tema de investigación recurrente en el campo educativo, y se ha visto influenciado y enriquecido por el desarrollo de las teorías constructivistas, cognitivas y socioconstructivistas, las cuales abrieron un espacio al uso de

nuevas teorías y métodos de estudio que dan cuenta de la complejidad del fenómeno que se vive en las aulas. En la década de los 80, con la aparición de la tercera edición del *Handbook of Research on Teaching*, producto de la *American Educational Research Association*, se marca una pauta para analizar con otras perspectivas teóricas la investigación sobre la enseñanza y se dedica por primera vez un capítulo sobre el pensamiento de los docentes, línea de investigación que se desarrollaría en las próximas décadas y que representa la entrada de la psicología cognitiva en la investigación sobre la enseñanza (Cassanova y Berliner, 1997). La premisa de la que partía esta nueva línea de investigación era que el pensamiento de los docentes constituía un factor necesario a considerar para entender lo que el profesor ejecutaba en el aula (Contreras, 1996).

A partir de dicha década, el pensamiento de los docentes como tema de estudio comenzó a tomar fuerza y se generaron diversos trabajos relacionados con este campo. La investigación de Shulman (1986 y 1987) sobre *Those who understand: knowledge growth in teaching* y *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, respectivamente, fueron un parteaguas para el avance de la investigación en este tema; Shulman menciona que, hasta ese momento, la investigación se había centrado en cómo los profesores organizaban el aula, las actividades, el tiempo, los turnos, cómo realizaban el plan de clase, la manera en que formulaban preguntas en distintos niveles y evaluaban la comprensión del estudiante. Sin embargo, nunca se había cuestionado cómo el profesor decide lo que enseña, cómo se representa su enseñanza, cómo trata los problemas cuando sus estudiantes no comprenden el contenido (Shulman, 1986). Dichos cuestionamientos fueron puestos en la perspectiva de los estudios sobre la enseñanza de aquella época.

Así, la investigación sobre el pensamiento del docente enfocó uno de los elementos en la relación enseñanza-aprendizaje que no se había trabajado en las investigaciones que seguían el enfoque proceso-producto⁶ donde el interés estaba, principalmente, en la relación entre el resultado del aprendizaje del estudiante y los métodos y técnicas aplicados por el profesor. Desde el paradigma constructivista y cognitivo, la labor del docente no es vista como un proceso mecánico de aplicación de técnicas o métodos con el fin de lograr el mejor resultado en el aprendizaje de los estudiantes, sino que se ve como el resultado de la construcción de un

⁶ Según Cassanova y Berliner (1997), en los Estados Unidos, durante los años previos a la década de los 60 los estudios se concentraban en el aprendizaje, con una fuerte influencia de la teoría conductista donde se seguía el modelo proceso-producto. En este modelo, los investigadores suponían que “la causalidad es unidireccional, y que la conducta de los docentes en el aula afecta la conducta de los alumnos, la que a su vez afecta el rendimiento” (Clark y Peterson, 1990, p. 448). El foco de la investigación en este paradigma era el alumno y su aprendizaje como resultado directo de la actuación del profesor, por lo que el análisis se centraba en los efectos observables en el aprendizaje de los alumnos a partir de los estilos docentes y la aplicación de métodos y técnicas en el aula (Pérez Gómez, 2008a).

conocimiento sobre la práctica, como una reflexión, aplicación de juicios y toma de decisiones a partir del contexto y de las interpretaciones que hace del mismo.

A partir de este nuevo enfoque, la investigación sobre las concepciones, teorías implícitas y creencias del profesorado acerca del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el currículum y los estudiantes, comenzó a despuntar, pues se consideraban aspectos relevantes que debían ser estudiados, ya que permiten comprender el desempeño docente y la práctica desarrollada, pues las concepciones y las creencias determinan en gran medida las decisiones que toman los docentes dentro del aula (Putnam y Borko, 2000); (Chan y Elliot, 2004).

Desde entonces, en esta línea, se han desarrollado diferentes trabajos en donde se abordan temas como concepciones docentes sobre el estudiante y el aprendizaje (Calderhead, 1983); pensamiento del profesor, teoría didáctica y su práctica en el aula (Pérez, 1987); concepciones y teorías sobre planificación de la enseñanza; concepción sobre la enseñanza y el currículum (Marrero 1986 y 1993); pensamiento docente, planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1990); conocimiento y concepciones sobre enseñanza y aprendizaje (Calderhead y Robson, 1991); creencias del profesor sobre pensamiento crítico y el aprendizaje (Torff, 2005); teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría, 2006); pensamiento pedagógico del profesor: juicios, decisiones y conducta (Shalvenson y Stern, 2008), por solo mencionar algunos ejemplos de la vasta literatura producida al respecto.

En los últimos veinte años, y dada la integración de las TIC en diversos niveles y prácticas educativas, la investigación sobre las creencias y concepciones docentes se ha vinculado con el uso de dichas tecnologías y cómo los profesores creen o conciben la ayuda que puedan proporcionarles para potenciar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, apoyar los procesos de evaluación, integrarlas a su actividad profesional, trabajar en ambientes parcial o totalmente virtuales, o desarrollar cursos completos para un ambiente virtual, entre otros temas de la práctica docente (Lumpe y Chambers, 2001); (Roberts, 2003); (Ellis, Steed, Applebee, 2006); (Levin y Wadmany, 2006); (Lameras, Paraskakis y Levy, 2008); (Ellis, Hughes, Weyers y Riding, 2009); (Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010); (Prestridge, 2012); (González, 2012); (Hismanoglu, 2012); (Lee y Lee, 2014); (Palak y Walls, 2014); (Kan, 2015); (Koh, Chaia, Hongb y Tsai, 2015); (Heinonen, Jääskelä y Isomäki, 2017); (Alt, 2018); (Kan y Markauskaite, 2018); (Gamboa, 2019); (Arancibia, Cabero y Marín, 2020).

La lista de temas sobre esta línea de investigación es amplia y cubre varios aspectos de la docencia y el uso de TIC. Asimismo, ha sido trabajada por investigadores de diversos países usando metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas que permiten analizar desde distintos ángulos las concepciones y las creencias docentes y su impacto en las decisiones tomadas,

estrategias seguidas, la planificación y la forma como integran o usan TIC en su práctica. La producción desarrollada ha puesto de relieve la influencia que ejercen los pensamientos de los profesores en su desempeño y en las decisiones que se toman. Da cuenta también de que el enfoque de investigación sobre el pensamiento docente sigue vigente y ha mantenido un desarrollo constante, pues aporta elementos de análisis para comprender desde dónde los docentes toman decisiones y de qué manera sus enfoques pueden favorecer u obstaculizar los cambios en las prácticas pedagógicas y curriculares que involucren el uso de TIC y de ambientes virtuales.

Según lo anterior, en este trabajo se parte del supuesto que la enseñanza es

una construcción subjetiva, idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio. El profesor, cuando se enfrenta a una compleja situación en la que debe intervenir crea un modelo mental simplificado y manejable de tal situación, y por lo general, se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado. Para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental (Pérez y Gimeno, 1988, p.38).

Así, al enfocar la enseñanza desde los pensamientos del docente, sus concepciones y toma de decisiones, consideramos que la docencia es una práctica que resulta de la interpretación de los elementos que confluyen en el contexto donde se ejerce. El profesor realiza una mediación entre las condiciones contextuales y aquellas que caracterizan al espacio del aula, así como de la configuración mental que él tiene del contexto donde actúa y de la socialización que genera con su grupo de pares. De esta manera, los pensamientos y concepciones del docente son elementos que juegan como filtros de interpretación de una realidad y dan cuenta de las nociones, ideas, conocimientos y valoraciones que el docente pone en juego para llevar a cabo su labor en el aula.

Dentro de la línea de investigación, el estudio de las representaciones vino a consolidarse como una valiosa herramienta de intelección para conocer cómo las personas construyen su conocimiento a partir de la interpretación de las condiciones contextuales en las que están insertas y cómo este conocimiento es compartido dentro de los diferentes grupos sociales. La teoría de la representación surge en el campo de la psicología social en la década de los 60. En ese momento, S. Moscovici retomó el concepto de representación de Emilio Durkheim y lo usó en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* para establecer la relación entre la organización del pensamiento de los individuos y su vida social.

Después de Moscovici, el estudio de las representaciones ha tenido una importante presencia en campos de la investigación donde se requiere indagar en los fenómenos culturales,

sociales y psicológicos (Jodelet, 1999), dentro del campo de las ciencias sociales y, en los últimos años, dentro de la investigación educativa, ya que ha sido una tendencia el centrar la atención en los actores (estudiantes, profesores, padres de familia, etc.) y las acciones que ejecutan en los contextos escolares (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

En el campo educativo, es una teoría que busca explicar los procesos educativos no desde una óptica meramente cognitiva o conductista, teorías que habían predominado en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza (Chaib y Loureiro, 2015), sino que parte del supuesto de que los contextos sociales y culturales juegan una parte importante en la configuración del pensamiento y de las representaciones e influyen en las acciones que llevan a cabo los sujetos.

En México, en los últimos treinta años esta teoría ha sido herramienta útil en la investigación educativa y se han abordado diversos temas de la docencia, tales como formación docente, docencia universitaria, pensamiento didáctico del docente, excelencia académica, procesos identitarios de profesores, excelencia en posgrado, tarea profesional del docente, entre otros más, tal y como podemos constatar en los trabajos de Mireles y Cuevas (2003)⁷, quienes documentaron la producción académica de los estudios sobre representaciones en el ámbito educativo durante los años 1995 y 2002; y Piña y Cuevas (2004), quienes investigaron la producción de trabajos sobre representaciones entre 1991 y 2001.

Dado los años en que se realizaron esas investigaciones, se puede ver que aunque hay temas relacionados a la práctica docente, ninguno de ellos se vincula con los AVA, lo cual puede explicarse por el nivel de integración que en ese momento había de las propuestas educativas soportadas por las TIC o llevadas a cabo totalmente en ambientes virtuales, pues en esos años se encontraban en un estado inicial de desarrollo.⁸

⁷ El trabajo de estas autoras formó parte de los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

⁸ Es necesario mencionar la complejidad de precisar una fecha de inicio del establecimiento de ofertas de educación soportada por TIC o llevadas a cabo en ambientes virtuales, pues su introducción en cada país obedece a las políticas educativas y su vinculación con los procesos de globalización, así como a las distintas estrategias de inversión económica, desarrollo de infraestructura, planeación y puesta en marcha, principalmente si nos referimos a instituciones de financiamiento público (Rojas y Navarrete, 2019). Farrell (1999) elaboró un estudio a finales de los años 90 que buscaba caracterizar el estado y la práctica de la educación virtual a nivel global. El estudio integró a diez regiones (Canadá, Estados Unidos, El Caribe, Latino América, Europa, África, India subcontinente, Este y Suroeste de Asia, Australia y Nueva Zelanda). Dada la diversidad de modelos con que fueron integradas las TIC en el ámbito educativo en aquella época, para realizar el estudio primero se acordó definir lo que se entendía por educación virtual, llegando al acuerdo de que con este concepto se hacía referencia a “las interacciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por completo a través de las tecnologías de la información y la comunicación” (Farrell, 1999, p. 2). Dentro de las observaciones del estudio se destaca que el desarrollo de las propuestas depende en gran medida del desarrollo y acceso a las TIC. Asimismo, en aquel momento la diversidad de modelos de integración de las TIC al campo educativo iba desde su integración a los procesos administrativos, desarrollo de materiales, como el desarrollo de herramientas para la interacción de profesores y estudiantes, por lo tanto fue complejo definir el estado de avance y la práctica en este modelo educativo. Para el caso de América Latina, Rama (2004) ha documentado el desarrollo de la educación virtual en

Cuevas y Mireles (2016) hicieron un nuevo estudio que abarca el periodo de 1995 a 2015 toda vez que se desconocía lo que se había producido en los últimos años sobre representaciones en el ámbito educativo. Las autoras reportan que a partir del año 2002 hay un periodo emergente de la producción adscrita a la teoría de las representaciones sociales; también señalan que los objetos de representación más estudiados son las prácticas docentes y aparece un mínimo porcentaje sobre uso de TIC, que junto con inclusión educativa y género se consideró como campo emergente. Por otra parte, se destaca que en este estudio sólo el 4% de la producción revisada se refiere al posgrado, que es el nivel que nos ocupa.

Con el fin de ampliar la búsqueda a la producción internacional, se indagó en la producción documental de bases de datos especializadas como *Scopus (Elsevier)*, *Erik*, *Google Académico*, *Scielo*, *Web of Science*, *Redalyc*, *EBSCOhost* y *Dialnet*. El intervalo de tiempo para la búsqueda de información fue del año 2001 al 2021, considerando la época en la que los estudios sobre representaciones comenzaron a incrementarse y el momento en el que el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje era una herramienta que se había integrado a las prácticas educativas en la educación superior y posgrado (Rama, 2012). Cabe destacar que la búsqueda se centró en estos niveles educativos dado que es el nivel en el que está contextualizado este trabajo. También se consultó los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2015) y en el último documento encontrado se describe la producción académica entre los años 2002 al 2011, donde ya se integra como área específica de conocimiento los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

Las categorías teóricas utilizadas para la búsqueda en las bases de datos fueron *representación social y práctica docente en ambientes virtuales de aprendizaje*. Para esta última se usaron distintas entradas, por ejemplo: *enseñanza (a distancia, en línea, virtual, en modalidad no presencial, digital, en aulas virtuales)*, *práctica docente (virtual, en línea, a*

la región y menciona que el inicio de la virtualidad se puede fijar entre 1998 y 2001. El mismo autor, en 2012, reporta que a finales de la década de los 90 las TIC permitieron una reingeniería de la oferta tradicional a distancia y permitieron el paso a la digitalización y la introducción de nuevas plataformas como Moodle, lo que permitió la posibilidad de crear modalidades como el *blended learning* en las instituciones universitarias. En ese momento la UNED (Costa Rica), UNA (Venezuela), SUA (UNAM-México), UBA (Argentina) y el TEC (México) ya reportaban oferta con modelos semi virtuales o totalmente virtuales (Rama, 2012). En México, Rojas y Navarrete (2019) mencionan que fue a partir del sexenio 2000-2006 y posteriores que se ubican acciones de la política educativa vinculadas con la integración de las TIC en la educación superior para el fortalecimiento de las modalidades no presenciales en relación al desarrollo curricular y académico en todos los niveles y programas. Micheli y Armendariz (2005), documentaron que en el año 2004, en educación superior, 21 universidades habían reportado la tecnología de la educación virtual en su quehacer educativo. Dentro de estas universidades estaban la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es importante destacar la importancia y la complejidad del ejercicio de los autores al documentar y caracterizar el desarrollo de la educación virtual. La diversidad de políticas, estrategias, modelos educativos, el nivel de desarrollo y acceso de cada país a las TIC dificulta la determinación de una fecha precisa del inicio de la integración de los modelos virtuales como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

distancia, en ambientes no presenciales, en aulas virtuales). Se consideró hacer uso de todas estas entradas dada la diversidad con la que se le denomina a la enseñanza en los ambientes virtuales, así como a la variación existente para nombrar a los mismos AVA. Cabe destacar que, dentro de los criterios de búsqueda, se integraron publicaciones en inglés, francés, portugués y también experiencias que estuvieran enfocadas en la educación superior o específicamente en posgrado.

Los documentos encontrados relacionados directamente con las categorías que hemos puesto en el foco del análisis, es decir, de la práctica docente en los ambientes virtuales de aprendizaje o aulas virtuales y su estudio a partir de la representación, son los siguientes:

- *Images of the Moodle: Social Representations of higher education teachers and students* (Martins, Morais y Moreira, 2019). Es un estudio que se enfoca en las representaciones sociales de profesores y estudiantes del área de cuidado de la salud en una institución de educación superior en Portugal, en específico en su experiencia en el uso de Moodle. El trabajo se desprende de una tesis de maestría de una de las autoras. Para la recolección de datos utilizaron cuestionarios de libre asociación para preguntar sobre la enseñanza digital y Moodle, así como una escala de actitudes sobre Moodle, un cuestionario de opción múltiple para identificar los niveles de uso y tipo de acceso a la plataforma. Lo que se destaca del estudio es que pone en contraste las mismas variables tanto para estudiantes como docentes e identifica las diferencias entre los anclajes de las representaciones de ambos grupos. Un contraste importante es que mientras los profesores anclan con el concepto *distancia* a la enseñanza digital, los estudiantes lo anclan al concepto *tecnología*.
- *El estudio de las representaciones sociales de docentes universitarios sobre el uso de un aula virtual: aplicación del modelo de Abric* (Martiarena, 2019). Este es un artículo de revista que deriva de una investigación de tesis de maestría y que bajo la teoría de las representaciones, específicamente, del modelo del núcleo central de Abric, estudia las representaciones sobre el uso pedagógico del aula virtual y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado. El estudio se aplicó a un grupo de docentes universitarios y se usó una metodología prototípica y categorial que permite identificar la organización del contenido por su frecuencia y rango de aparición, complementando el estudio con un análisis categorial de proximidad semántica. Para recabar datos se aplicaron una entrevista semiestructurada, registro de interacciones en el aula virtual y asociación libre. Los resultados apuntan a una representación consolidada en el colectivo docente sobre los elementos didácticos más generales de las aulas virtuales, pero los elementos relacionados con la mediación están menos interiorizados en los docentes y sólo aparecen de manera aislada.
- *Representaciones sociales sobre el rol docente-tutor en las universidades fundadoras de ACESAD* (Padilla, Buitrago y Rincón, 2021). Esta ponencia presenta los resultados obtenidos en un estudio sobre representaciones sociales del rol docente-tutor de las modalidades virtuales y a distancia de las universidades pertenecientes a la Asociación Colombiana de Educación Superior a Distancia (ACESAD) por lo que integra profesores de licenciatura y posgrado. Es un estudio que integra a las modalidades *b-learning* y virtuales. A partir de la teoría de la representación y desde la perspectiva estructural de Abric se aboca al estudio de la

estructura de la representación para conocer el pensamiento de los profesores sobre su rol en la educación virtual, lo anterior para comprender sus comportamientos y toma de posición ante este rol desempeñado. Usa entrevistas, cuestionarios e instrumentos asociativos. En el documento señalado no se mencionan los resultados, sino más bien se profundiza en los planteamientos teóricos que sobre el rol docente en el nivel superior se ha desarrollado y que conformaron los elementos de análisis para el estudio de las representaciones sociales.

En el 2021 también se publicaron documentos que están vinculados con nuestro objeto de estudio, sin embargo están matizados contextualmente por el fenómeno de la pandemia Covid-19⁹. Estos documentos son los trabajados por Liloff y Ortega, (2021), *Representaciones sociales de la docencia en ambientes virtuales en la pandemia. Un abordaje pluri-metodológico*; y Garay (2021), *Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia*. Los trabajos estudian las representaciones sociales retomando la teoría de Moscovici y Jodelet y se enfocan al uso de los ambientes virtuales o tecnologías digitales. En el caso de Garay estudia la representación desde un enfoque procesual y lo hace entrevistando a estudiantes de maestría del área de la salud. En este sentido, la perspectiva de las competencias docentes del uso de los AVA es desde el punto de vista de los estudiantes. Por su parte, Liloff y Ortega estudian las representaciones de la enseñanza en ambientes virtuales desde un enfoque estructural, trabajan directamente con docentes de diez países de América Latina, pero cubren niveles de enseñanza desde inicial hasta universitario.

Dado que el contexto de uso de los ambientes virtuales es el de la pandemia, en ambos trabajos la diversidad de dichos ambientes puede ser amplia, desde plataformas electrónicas,

⁹ El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud anunció que la enfermedad por el coronavirus 2019 (Covid-19) ya se caracterizaba como una pandemia, pues varios países en el mundo y un gran número de personas estaban siendo afectados por el virus (Organización Panamericana de la Salud, 2020). Esta situación obligó a los gobiernos a aplicar medidas sanitarias que ayudaran a contener los contagios, entre las que se destacan el cierre de comercios, iglesias, escuelas, oficinas y la cancelación de actividades artísticas, deportivas, culturales, lo anterior con la finalidad de evitar aglomeraciones y prevenir la transmisión del virus. Estas decisiones trastocaron diversos ámbitos de la vida social e individual y, en el caso de las instituciones educativas, las obligó a plantear estrategias apoyadas en los procesos de educación a distancia y en línea para dar continuidad a las actividades académicas ante el inminente cierre de escuelas y suspensión de clases que, para ese momento, no tenía fecha de término. Esta situación orilló a los actores educativos a acercarse e integrar las TIC en sus prácticas, en distintos tipos, y aplicando modelos pedagógicos y didácticos, muchas veces improvisados, para dar respuesta y desempeñar sus roles (como docentes, estudiantes, autoridades, investigadores, etc.), en el contexto de la emergencia sanitaria. Así, tanto docentes como estudiantes impartían y recibían clases desde sus hogares y hacían uso de los diferentes dispositivos electrónicos a su alcance (celulares, smartphones, tabletas, laptops, aparatos televisivos, computadoras personales, propias o prestadas). Las estrategias aplicadas en los diferentes niveles educativos por las autoridades escolares, así como las experiencias vividas por los actores educativos han quedado ampliamente documentadas y compartidas en distintos espacios, tanto periodísticos, de organismos internacionales, institucionales, académicos y de investigación. El lector interesado podrá encontrar en la bibliografía de este trabajo algunas referencias de este tema para su consulta, tales como el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO) (2020); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2020); European Parliament (2021); European Commission (2021); UNESCO (2022); ANUIES (2021).

herramientas de videoconferencia, mensajería de texto o e-mail, etc. Por otro lado, las representaciones identificadas en ambos puede estar influenciada tanto por el nivel de conocimiento que los docentes tenían respecto al uso pedagógico y didáctico de los AVA, como por valoraciones influenciadas por la premura y necesidad de trasladar la docencia presencial a los ambientes virtuales en un contexto de emergencia. Asimismo, una diferencia con nuestro trabajo es la que se refiere a la población, ya que en el trabajo de Garay se entrevistó a los estudiantes para valorar las competencias docentes y en el caso de Liloff y Ortega trabajan con docentes pero de distintos niveles educativos, no en el posgrado como es nuestro caso.

Otras producciones académicas encontradas en donde se vincula la teoría de las representaciones sociales, la práctica docente, AVA o uso de las TIC en diferentes tipos en la educación superior son los siguientes:

- Representaciones sociales, práctica docente y *MOOC* (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2019); *recursos educativos abiertos* (Rodés, Gewerc y Llamas, 2019); *TIC en el aula* (Soto, 2015; Covarrubias-Papahiu, 2017 y 2020, Araya y Orellana, 2018, Gomes, 2020); *b-learning* (Roy, 2011; Rincón, 2015; Padilla y Silva, 2017; Padilla, Silva y Colorado, 2020).

Los estudios citados arriba nos ofrecen un acercamiento a diversos aspectos de la práctica docente, sus representaciones y uso de las TIC generado por las características tecnológicas y los modelos implicados al introducir los AVA. Es decir, las características de los AVA o las TIC a los que hacen alusión dichos estudios implican diferentes maneras de desarrollar la práctica docente, tanto por el apoyo que ofrecen a la enseñanza, como por el nivel de implicación o conocimiento que los profesores deben tener de su uso, manejo o diseño, el grado de participación del docente, las diferentes propuestas didácticas que los caracterizan, las implicaciones curriculares que se derivan de su nivel de integración en la práctica educativa, y por el nivel de independencia o rol que se espera que los estudiantes desempeñen en cada una de las propuestas.

Otro aspecto a destacar sobre la búsqueda realizada es que a partir de la pandemia Covid-19 se ha ampliado la cantidad de recursos virtuales en los que se apoya la enseñanza, y se han diversificado los modelos de educación a distancia apoyada por las TIC, introduciendo por ejemplo el modelo híbrido o *blended learning*, totalmente en línea a distancia con comunicación asíncrona, que pueden implicar diferentes tipologías y modelos de comunicación y roles desempeñados por los actores educativos. Esta diversidad, que seguramente se incrementará en los próximos años, pues el desarrollo de modelos de educación virtual o en línea tiene como base el desarrollo tecnológico (Rama, 2016), trae consigo la necesidad de profundizar en las características de cada una de las propuestas y la manera en que dichos

modelos y su contexto de uso reconfiguran las prácticas educativas toda vez que cada una demanda diferente abordaje pedagógico, didáctico y con ello diferente tipo de acciones que los docentes despliegan en dichos espacios.

Además de lo anterior, es necesario mencionar que en los estudios encontrados predomina el uso de la metodología de análisis desde la teoría de las representaciones sociales, y en su mayoría se enfocan en conocer la estructura de la representación. Como hemos ya mencionado, en este trabajo se busca analizar la representación en el discurso desde una perspectiva sociocultural y sociolingüística, lo que implica identificar los significados integrados en la representación a partir de las estructuras discursivas, aplicando algunas nociones teóricas sobre las estructuras del discurso, como el análisis proposicional. Así, el objetivo no sólo está centrado en la identificación de significados en el discurso, sino qué lugar ocupan en la estructura discursiva y cómo esto responde a una organización semántica del discurso.

Para indagar sobre la producción de trabajos de las representaciones y práctica docente en ambiente virtual desde el análisis de discurso, se elaboró una segunda búsqueda en las mismas bases de datos en donde se integraron las categorías *representaciones*, *práctica docente* y *ambiente virtual*, sumando la opción de *análisis de discurso*. Se aplicaron los mismos criterios de búsqueda que la vez anterior y no se encontró documento que coincidiera con ellos. La búsqueda arrojó el texto *Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social* (Campos, Gaspar, Velásquez, 2015), el cual es representativo ya que su abordaje teórico del estudio de la representación desde el análisis del discurso, así como su propuesta metodológica de análisis, coinciden con el de este trabajo, por lo tanto, es un referente que sirvió de guía para el estudio propuesto.

Cabe destacar que dentro de la revisión documental realizada el texto de Campos (2018) fue un referente importante de esta investigación, pues el autor no sólo explica de manera detallada su propuesta metodológica para el análisis de la representación desde el análisis de discurso, sino que ejemplifica su uso y aplicación a través de cuatro trabajos donde analiza las representaciones de estudiantes y profesores sobre formación profesional, conocimiento y currículum, todos en el campo de la matemática educativa.

Según la búsqueda realizada y los resultados encontrados, se puede decir que, si bien el estudio de las prácticas educativas que integran los AVA o recursos tecnológicos a partir de la teoría de las representaciones es una tendencia que va en aumento y, que como hemos visto, se ha abordado desde distintos ángulos y contextos, es necesario continuar con el desarrollo de estos estudios para fortalecer no sólo el campo de la investigación cualitativa en educación, sino el estudio de las representaciones y su análisis a partir de distintas teorías y metodologías,

pues ya se ha constatado que es una aproximación que ha ayudado a explicar cómo los pensamientos de los actores y su organización orientan las prácticas, los comportamientos y el conocimiento que se construye sobre un determinado objeto de representación.

En el caso específico del trabajo que aquí se desarrolla, acercarnos a comprender las representaciones nos ayuda a situar cómo la práctica docente se transforma según los contextos, modelos pedagógicos y didácticos, herramientas de trabajo y comunicación que ofrecen los ambientes virtuales, pero también aporta a la toma de decisiones respecto a los procesos, la organización y diseño de propuestas que se planeen a partir del uso de los ambientes virtuales. En este sentido, si se busca fortalecer la oferta educativa de las modalidades en línea o virtuales, es necesario comprender dónde están posicionados los actores educativos, desde dónde ven y configuran sus acciones en las nuevas propuestas que integran TIC, lo que ayudará a proponer estrategias de acción a favor del perfeccionamiento de la práctica, de la configuración de estrategias que preparen a los docentes para enfrentar los retos que el trabajo en los AVA trae consigo.

Es por lo anterior que en este trabajo nos sumamos a las reflexiones de la práctica docente en los ambientes virtuales de aprendizaje y en el contexto de la educación superior, específicamente posgrado, toda vez que este nivel educativo ha sido poco trabajado y enfrenta el reto de fortalecer y consolidar los modelos existentes apoyados por el uso de las TIC. Según Alcántara (2018), los retos que enfrenta la educación superior en América Latina no sólo están definidos por el aumento a la demanda de los servicios educativos en estos niveles, sino por la diversidad de diseños de modelos y materiales educativos, las formas de enseñanza, la organización de las actividades académicas, los equipos disponibles, el desarrollo tecnológico, la formación docente, entre otros elementos.

En este sentido, consideramos que estudiar las representaciones nos ayuda a acercarnos a la experiencia de los docentes, para conocer qué piensan, saben, qué sentidos y significaciones otorgan a las dinámicas establecidas en los ambientes virtuales, qué opiniones y conocimiento han acumulado con su experiencia y trabajo en los AVA y cómo orienta todo ellos su práctica educativa en un contexto que está en continuo cambio y transformación.

Planteamiento del problema

Establecida la necesidad de investigar sobre el pensamiento de los docentes de la EEELE y, en específico, de sus representaciones de la práctica en el contexto de los AVA, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuál es la representación de la práctica docente de los formadores de profesores de español como lengua extranjera y cómo se vincula con las acciones que lleva a cabo en el AVA?

En este cuestionamiento están delimitadas tres categorías que circunscriben y configuran los ejes de análisis del objeto de estudio: *representación, práctica docente y AVA*. Bajo el lente sociolingüístico y sociocultural, estas categorías permitieron analizar un proceso donde el docente pone en marcha aquellos pensamientos producto de la interpretación que hace del contexto, sus concepciones sobre los alumnos, el programa curricular, la institución, los materiales, contenidos, el aprendizaje, la comunicación, la evaluación, etc. Estos pensamientos han sido construidos a partir de la práctica que lleva a cabo en el AVA, en la cual hay un proceso de apropiación. Así, se parte del supuesto de que estos elementos forman parte de la representación y, según la forma como estén configurados, asociados y vinculados es lo que influirá en la toma de decisiones de mediación e interacción que lleva a cabo en el AVA para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El objetivo es dar cuenta de cuáles son los elementos didácticos (contenidos, actividades, evaluación, recursos, materiales) que están presentes en la representación de los profesores sobre su práctica docente, cómo están asociados y cómo esta configuración incide o determina la toma de decisiones, y en este sentido, cuáles significados son considerados por el docente como determinantes o prioritarios en su práctica en el AVA.

Teniendo lo anterior como marco de referencia, el objetivo que se tiene para dirigir la investigación es analizar el contenido y la configuración de la representación sobre la práctica docente en el AVA de los formadores de profesores de español como lengua extranjera y su relación con las acciones llevadas a cabo. Para llegar a este objetivo, se hizo necesario realizar el análisis en tres fases que responden a los siguientes objetivos particulares:

- Determinar los elementos que integran la representación de la práctica docente en los AVA a través del discurso narrativo.
- Analizar las características de la configuración de la representación sobre la práctica docente en los AVA.
- Analizar los elementos de la práctica docente en el AVA que como grupo social se comparten y que definen el trabajo docente en este programa de posgrado.
- Analizar la relación que existe entre la representación y las acciones que el docente lleva a cabo en el AVA.

El documento que aquí se presenta para informar sobre la investigación consta de cuatro capítulos que se describen a continuación.

El capítulo 1, *De la práctica docente en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)* busca resaltar cómo la configuración de los AVA transforma la práctica y los roles que los actores desempeñan en el contexto de estos ambientes virtuales. Esta transformación no sólo está dada por la influencia tecnológica y la manera como ha transformado las lógicas de relación, comunicación, interacción y en general diversas prácticas sociales, entre ellas la

educación, sino también por las transformaciones globales en la sociedad y las lógicas de construcción e intercambio de conocimiento. Esto ha hecho que el discurso educativo, y el que se refiere a la práctica docente en específico, asocie nuevos roles, nuevas formas de abordar la enseñanza en estos espacios que son mediados totalmente por lo tecnológico.

El capítulo 2, *Referente teórico para el estudio de las representaciones de la práctica docente en el AVA* se presenta las bases teóricas del análisis de discurso como propuesta analítica para el estudio de las representaciones. Se abordan los teóricos que en este trabajo se retomaron para explicar esta teoría y, desde sus posicionamiento, se explica qué es una representación, cómo se constituye, cuáles son sus elementos, cómo se organizan y cómo esta herramienta conceptual nos permite acercarnos a las configuraciones mentales de los grupos sociales y comprender las bases bajo las cuales sustentan sus práctica, en este caso la práctica docente.

El capítulo 3, *Horizonte epistemológico y ruta metodológica de la investigación* se presenta la propuesta metodológica y los aspectos epistémicos que le dieron marco. En este sentido, se explica cómo se diseñó la investigación, cuáles fueron los instrumentos que se eligieron para la recolección de datos así como la descripción y contextualización del grupo de estudio, para luego pasar a la descripción de la metodología elegida para el análisis de datos. Así, este capítulo trata de enmarcar cada paso que se siguió para la elaboración del trabajo de campo.

El capítulo 4, *Análisis de la representación de la práctica docente en el AVA*, se presentan los resultados obtenidos en la indagación de la representación de la práctica docente en el AVA desde sus dimensiones destacadas a la luz del marco teórico que nos sirvió de herramienta de intelección para su interpretación.

Capítulo 1

De la práctica docente en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta [...], al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre antes sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran (Meirieu, 1998, p.92).

En los últimos veinte años la práctica docente ha estado en el foco de discusiones y mesas de análisis debido a la transformación que ha sufrido gracias a la introducción de las TIC en los espacios educativos. Los procesos de virtualización y el replanteamiento de las prácticas educativas vienen a resignificar aquello que daba sentido al espacio áulico, la enseñanza, el aprendizaje, los materiales, la comunicación, y el significado del espacio y tiempo compartido. Dado que la tendencia de crecimiento de las modalidades a distancia sigue constante y tiende a incrementarse en los próximos años, en este trabajo se ha retomado la práctica docente en los ambientes virtuales de aprendizaje como tema de análisis central, ya que se reconoce su importancia como elemento clave en la concreción de los fines pedagógicos y de los procesos de calidad de las prácticas educativas en la educación superior.

En este capítulo, se presentan las bases de la transformación de la práctica docente en los ambientes virtuales de aprendizaje, poniendo de relieve sus principales características y los elementos pedagógicos y didácticos que se modifican con la integración de los ambientes virtuales. El capítulo se ha desarrollado en cuatro apartados: el primero aborda los aspectos contextuales del proceso de virtualización y las políticas establecidas en la educación superior respecto a la práctica docente y los nuevos contextos de enseñanza, incluidos los ambientes virtuales. En el segundo apartado se plantean las características técnicas, pedagógicas y didácticas de los ambientes virtuales de aprendizaje, espacio en donde los profesores llevan a cabo su práctica docente. En el tercer apartado se hace un análisis de las dimensiones de la práctica docente en los AVA como categoría conceptual que permite contextualizar una práctica institucionalizada en la que se han establecido una serie de acciones específicas para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, independientemente de la modalidad en la que se ejerza. El cuarto apartado aborda de manera específica el papel que juegan los AVA como mediadores de la práctica docente a partir de la propuesta de sus herramientas tecnológicas y didácticas, y a la flexibilidad que ofrecen al estudiante para que pueda realizar un trabajo autónomo a partir de sus características.

1.1. TIC y la virtualización en Posgrado: contexto y transformación de la práctica docente.

Las transformaciones que las TIC han introducido al campo educativo y, en específico, en la educación terciaria¹⁰ son una respuesta a las políticas internacionales que se han implementado a partir del nuevo modelo económico denominado globalización, el cual se caracteriza por integrar en una economía global a varias economías nacionales, para promover el libre comercio, la libre movilidad del dinero y facilitar la migración (Daly, 1999). A pesar de que la globalización es un fenómeno que se genera en el ámbito económico, tiene implicaciones importantes en el ámbito educativo, cultural, científico, tecnológico e introduce en estos campos una dinámica de internacionalización (ANUIES, 2018), la cual se caracteriza por el intercambio, la colaboración y la movilidad en diversas esferas de la vida social entre naciones (De Witt, 2011).

Estos fenómenos trajeron consigo la transformación de los escenarios de la vida social y sus dinámicas y las TIC han jugado un papel importante en estos cambios. Así, hoy en día escuchamos hablar de cultura y/o sociedad digital, sociedad en red, sociedad de la información y el conocimiento, realidad virtual, ciberespacio, virtualización, conceptos que hacen alusión no sólo a una nueva forma de vivir la experiencia en lo social, sino que dan cuenta del uso intensivo de las TIC, de sus herramientas, aplicaciones, recursos, sistemas en red y de la conformación de nuevas realidades y transformación de prácticas sociales.

La integración de las TIC en distintos ámbitos de la vida social suscita la necesidad de replantear los conocimientos y saberes de la población en general, pues la dinámica social se apoya más en la lógica del conocimiento, la información, la tecnología y el intercambio. La UNESCO (2005) afirma que las TIC hicieron emerger las sociedades del conocimiento, las cuales “tienen que ver con las capacidades para identificar, producir, procesar, transformar, difundir y utilizar información para construir y aplicar conocimiento para el desarrollo humano” (p. 27). Como consecuencia se genera la necesidad de la formación continua de los individuos para responder a los constantes cambios de las dinámicas sociales y, particularmente, en las laborales. De esta manera, la universidad juega un papel fundamental, pues se ve como el medio por el cual la sociedad puede propiciar cambios estructurales y alcanzar con ello un desarrollo, además de ser el lugar donde se produce la investigación y la innovación y se genera y desarrolla conocimiento en el ámbito social, cultural y económico (UNESCO 2005).

¹⁰ Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), desarrollado por la UNESCO (2013), la educación terciaria es el nivel de maestría, especialización o equivalente, y nivel de doctorado o equivalente. Se le conoce también como niveles de educación académica y se caracterizan por tener un nivel más avanzado y complejo que el nivel de educación post-secundario.

Ya en la década de los 90, la UNESCO (1998) señalaba la importancia del papel que juegan las universidades en la formación de personas críticas y capacitadas, en donde se les prepara para un continuo intercambio de conocimientos, uso de diversas tecnologías y para una participación activa en la sociedad y en el mundo. Con el advenimiento de las sociedades del conocimiento, estas expectativas se potencian y las universidades se ven en la necesidad de realizar cambios estratégicos en la organización y modelos educativos, así como la promoción de una educación que abriera la posibilidad de la formación permanente.

En este contexto, la educación abierta y la de distancia¹¹, principalmente aquellos modelos educativos que contaban con el soporte de las TIC, comenzaron a perfilarse como las opciones ideales en la educación superior para dar lugar a la formación permanente y atender la creciente demanda, además se aprovecharía la experiencia acumulada que varias universidades ya tenían en el manejo de oferta educativa en estas modalidades, como la Open University en Inglaterra, Athabasca University en Canadá, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, University of Wisconsin en Estados Unidos, University of Queensland en Australia, y la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por nombrar algunos ejemplos.¹² Entre las ventajas que se encontraron en estas modalidades están las siguientes(UNESCO, 2002): aumentar las oportunidades de actualización profesional y del acceso en términos geográficos, combinar el estudio con el trabajo, apoyar el desarrollo de sistemas educativos innovadores, impulsar la calidad y variedad de las opciones educativas existentes, promover la dimensión internacional de la experiencia educativa.

¹¹ Entendemos por Educación a Distancia (EaD) al proceso en el que “estudiante y profesor, tutor o instructor se encuentran separados físicamente en gran parte del proceso o de la acción educativa concreta y que se comunican a través de una determinada mediación tecnológica [...]. En la EaD la tecnología no es un complemento, es un requisito [...]. Ante esta evidente dependencia, a veces se ha denominado la educación y la enseñanza, en función de la tecnología prioritariamente empleada, así educación por correspondencia, en la que el correo postal era un soporte imprescindible, y educación en línea cuando el Internet se convertía en el mediador imprescindible” (García, 2020, p. 14). Por su parte, la Educación Abierta se refiere a “una modalidad formativa de carácter relativamente flexible en lo que concierne al cumplimiento de asistencia en días y horarios establecidos, permitiendo a los estudiantes la toma de decisiones acerca del tiempos, espacios y ritmos de aprendizaje. Esta modalidad incluye como soporte nodal la utilización de materiales de estudio, así como asesorías presenciales, individuales y/o grupales en ámbitos institucionales específicos” (Rojas y Navarrete, 2019, pp. 85-86).

¹² En Europa, el desarrollo de la educación a distancia ha sido diferente según el país, aunque es en la década de los 70 que varias universidades establecen formalmente un sistema propio de esta modalidad. Es importante destacar que algunas universidades como la Open University es una de las pioneras en ofrecer estudios a distancia en el mundo. Para el lector interesado en el desarrollo de esta modalidad educativa en el mundo consúltese Qayyum y Zawacki-Richter (2018). En América Latina, es a finales de los años 70 que la educación a distancia comienza a tener presencia en las universidades públicas, predominando los modelos semipresenciales, y países como Costa Rica, Venezuela, México y Colombia ofertaron programas universitarios bajo esta modalidad. Para la década de los 90, y con el arribo de las TIC, esta oferta se transformó y se comenzó a ofrecer con el soporte de plataformas y redes digitales (Rama, 2014).

A través del diseño de políticas públicas¹³, los organismos internacionales plantearon recomendaciones y agendas de trabajo para impulsar la introducción de las TIC en la educación y promover el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje que preparara individuos para desenvolverse en la dinámica establecida por la economía global y el desarrollo tecnológico. Así, la UNESCO (2002) publicó el documento *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*, en donde examinó las ventajas que ofrecían estas modalidades educativas y los desafíos que enfrentan en el contexto de la sociedad globalizada, asimismo delineó y propuso políticas y estrategias a seguir para su transformación. De esta manera, en el documento *Transforming Education. The power of ICT policies* publicado en el 2011, se señala que el éxito de las políticas de introducción de las TIC en la educación dependía de tres pilares básicos: acceso a infraestructuras y equipo para trabajar con TIC, competencias docentes y monitoreo a través de sistemas de información, datos e indicadores para su evaluación.

Estas políticas fueron retomadas por los gobiernos e instituciones en distintos países para diseñar estrategias y orientar cambios en las estructuras, programas y contenidos de las instituciones universitarias, buscando la innovación de sus modelos y prácticas, elevar la calidad, ampliar la cobertura, trabajar en la actualización docente, así como en el intercambio académico e introducir las TIC en sus distintos niveles y modalidades.

La Unión Europea, en la reunión de Ministros de Educación en Bolonia en 1999, reconocía el papel central de las universidades para el desarrollo del continente y las instituciones de educación superior, las cuales asumían el reto de configurar acciones para adaptarse a las demandas de la sociedad y del avance del conocimiento (Comisión Europea, 1999). En este contexto, a través del Consejo Europeo, en el 2002 se estableció un programa de trabajo con miras a transformar los sistemas de educación y formación persiguiendo principalmente tres objetivos: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos los sistemas de educación y formación; abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (Council of the European Union, 2002). Teniendo estos objetivos como base, se desglosaron algunas acciones que dejan ver las políticas establecidas para iniciar la transformación de la estructura y organización universitarias, las cuales se basan, entre otras, en promover el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, desarrollar las competencias básicas en TIC y la movilidad

¹³ En este trabajo se entiende por política pública a las “interacciones, alianzas y conflictos, en un marco institucional específico entre los diferentes actores públicos y privados para resolver un problema colectivo que requiere de una acción concertada. Puesto que tales problemas se presentan en ámbitos específicos, el término ‘políticas’ [...] se utiliza frecuentemente en combinación con una clasificación del ámbito o sector en cuestión (por ejemplo ‘política energética’, ‘política agrícola’, ‘política urbana’”) (Subirats, 2008, p. 35).

en la enseñanza superior (Fredriksson, 2003). Dentro de los factores de calidad y eficacia de los sistemas de educación, se reconoce el papel docente como actor clave para el desarrollo de las estrategias propuestas, así como la necesidad de apoyarlos en su formación inicial y continua para que desarrollen competencias, entre ellas el manejo de TIC, las cuales les permitirían hacer frente a los desafíos de su práctica en el contexto de la sociedad del conocimiento (Council of the European Union, 2002).

En el caso de América Latina, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de las Conferencias de Ministros de Educación que realiza desde el año 1988, ha planteado estrategias de cooperación para lograr el desarrollo de los sistemas educativos de los países integrantes a través de la introducción de las TIC para el mejoramiento cualitativo de las prácticas, la puesta en marcha de los sistemas de educación abierta y a distancia, la ampliación de la cobertura para la formación continua y permanente de los docentes en el uso de las TIC y la necesidad de conformar una comunidad virtual iberoamericana, entre otros aspectos (Amador, 2018).

En México, cada seis años el gobierno en turno desarrolla el Plan Nacional de Desarrollo (PND), documento donde se establecen las políticas públicas de cada periodo presidencial, entre ellas las educativas, y se marcan los objetivos y las estrategias a seguir para los cambios que se busca lograr y responder con ello a las necesidades de la sociedad global del conocimiento. Así, en el sexenio 2000-2006, ya se reconoce el impacto de la globalización en la educación y se establece como objetivo “contar con la infraestructura científica y tecnológica y con los acervos de información digitalizada que permitan a la población estar en contacto con la información y los conocimientos necesarios para su desarrollo” (PND, 2000, p. 71). Además, se señala la necesidad de formar a profesionistas, especialistas e investigadores para generar conocimiento que sea aplicable a lo social.

En el PND del sexenio 2007-2012, el objetivo es elevar la calidad educativa a través del fortalecimiento de las capacidades docentes en enseñanza, investigación, difusión del conocimiento y uso de tecnologías; y en el sexenio 2013-2018, se plantea de manera específica que es menester combinar las modalidades de educación abierta y a distancia con las TIC, así como intensificar las políticas de internacionalización¹⁴ para promover la movilización de estudiantes y académicos.

¹⁴ Según Teichler (2004), la internacionalización es un proceso que, en el ámbito de la educación superior, se refiere a la movilidad física, la cooperación académica y la transferencia de conocimientos, así como a la educación que se reconoce como internacional. Este proceso implica realizar cambios en algunas áreas de las universidades, entre ellas: el intercambio del conocimiento y la cooperación para la realización de investigaciones conjuntas (al interior y al exterior de los países y entre instituciones), lo cual tiene implícitas formas de movilidad física de estudiantes, profesores e investigadores; reconocimiento y validación de los estudios a través de la conformación de programas con créditos compartidos, así como la reestructuración de la organización interna

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia que regula el sistema educativo en México, a través del *Plan Sectorial de Educación*, propone líneas de acción para poner en marcha las políticas educativas plasmadas en el PND. Para la educación superior, que según dicho documento comprende el nivel de posgrado, en el sexenio de 2000-2006 se estableció como metas a alcanzar para el año 2025: incremento de la cobertura geográfica promoviendo las modalidades abiertas y a distancia por medio del uso intensivo de las TIC; fomento a la educación continua para la actualización de profesionales en activo y personas adultas; promoción de acuerdos institucionales para la movilidad estudiantil a través de un sistema de reconocimiento de créditos y capacitación docente para la conformación de cuerpos colegiados que coadyuven a elevar la calidad de los programas. Se hace necesaria la creación de especializaciones, maestrías y doctorados para formar cuerpos de especialistas e investigadores que atiendan necesidades específicas y contribuyan al fortalecimiento y desarrollo económico, social y cultural del país.

En el sexenio 2007-2012, el plan sectorial señalaba entre los objetivos a alcanzar en educación superior: elevar la calidad mediante la capacitación de los profesores, específicamente en el uso y manejo de las TIC; favorecer las condiciones de su actualización promoviendo ofertas de formación a distancia; impulsar el desarrollo y utilización de las TIC; asegurar el acceso a Internet y el uso de recursos digitales para la investigación y el estudio; apoyar la creación de espacios virtuales para el desarrollo de competencias y habilidades en el uso de las TIC para docentes y estudiantes. Se impulsaría la educación abierta y a distancia¹⁵ con el uso intensivo de TIC para apoyar la formación continua; se fomentaría la internacionalización con la creación de convenios de movilidad para estudiantes y profesores,

universitaria para responder a las lógicas de colaboración e intercambio. Altbach and Teichler (2001) consideran que el proceso de internacionalización de la educación superior es resultado de un modelo económico (globalización) basado en el conocimiento que caracteriza al siglo XXI y que empuja a las universidades a realizar cambios estructurales para impulsar la vinculación y movilidad universitaria a través de acuerdos regionales e internacionales. En este contexto, la educación a distancia viene a favorecer el proceso de internacionalización, pues el Internet y las nuevas tecnologías favorecen la impartición de educación a través de las fronteras, el intercambio de información a través de Internet y según los autores, “esta sería una de las principales características centrales de la internacionalización de la educación superior en las próximas décadas (p. 19). En el caso de América Latina y como parte del proceso de internacionalización, algunas universidades han establecido sedes fuera de sus países para apoyar los procesos de enseñanza y han creado ofertas transfronterizas totalmente virtuales. Con estas acciones buscan ampliar geográficamente la matrícula y competir en la educación global (Rama, 2016).

¹⁵ En respuesta a estas políticas, en este periodo la SEP impulsa la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), con la finalidad de promover la Universidad Virtual. Este modelo de universidad tiene como objetivo brindar un esquema que combine las ventajas de la educación a distancia y el uso de tecnologías de la información y la comunicación bajo un esquema flexible y un enfoque por competencias. En el 2009 lanza su primera convocatoria alcanzando un total de 34.000 aspirantes y en el 2012 queda formalmente instituida por decreto presidencial (Universidad Abierta y a Distancia de México [UnADM], 2021).

y la creación de programas conjuntos con instituciones nacionales y extranjeras y el reconocimiento de créditos.

En este contexto, diversas IES han recurrido al proceso de virtualización de sus estructuras toda vez que les permite realizar cambios y responder a las metas planteadas, entre ellas: innovación de la práctica educativa, cobertura de la creciente demanda y la equidad de acceso, elevar la calidad, promover el intercambio y la colaboración entre los diversos actores, así como su movilidad y constante actualización. El proceso de virtualización en educación lo podemos entender como la representación de

espacios reales por espacios virtuales, que funcionan en un ambiente electrónico reticulado, donde ocurren procesos diversos y en los cuales participan actores que se valen de objetos y contenidos de información y conocimiento para realizar sus actividades. Es posible entonces construir y operar aulas virtuales (como espacios de enseñanza y aprendizaje), laboratorios virtuales (como espacios de investigación), y bibliotecas virtuales (como el espacio para la conservación y el intercambio de informaciones y conocimientos) que sirven de soporte a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (Silvio, 1998, p.28).

Para Rojas y Navarrete (2019), la virtualización tiene implícito complejas estrategias y procedimientos de incorporación de las TIC para ampliar la infraestructura de los servicios educativos en sus distintos niveles teniendo como base el uso intensivo del Internet. También mencionan que las políticas de virtualización en la educación superior, además de contribuir al desarrollo económico y social del país, estarían enfocadas a enriquecer su estructura y a generar nuevos modelos educativos, de ahí la necesidad de atender la configuración de nuevos marcos normativos, académico-institucionales y pedagógicos. Rama (2012) considera que la virtualización ha dado lugar a un nuevo paradigma en educación toda vez que diversifican los materiales y objetos de aprendizaje y se modifica la velocidad de interacción e intercambio de información, se configuran nuevas competencias laborales y de aprendizaje, el manejo de las tecnologías juegan un papel central y las universidades tienden a un proceso de despresencialización de la educación y, con ello, se descentraliza también la idea del aula y se generan nuevos roles docentes.

La combinación de las TIC con la educación abierta y a distancia existente en la educación superior, creó las modalidades actualmente denominadas como *blended learning*¹⁶ (también llamado *b-learning* o *modalidad híbrida*), educación en línea o educación virtual y se

¹⁶ Esta modalidad lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje con apoyo de algunas actividades en plataformas electrónicas. Es un modelo caracterizado por “utilizar formatos semipresenciales, llamadas de primera y segunda generación por estar apoyados en libros de texto o en la radio o televisión [...], constituyó una transformación de los modelos semipresenciales a través de la incorporación de componentes virtuales tales como plataformas, recursos de aprendizaje digitales y tutores virtuales” (Rama, 2016, p. 28).

han visto como la vía idónea para ampliar la cobertura, equidad de acceso, pertinencia y una forma proactiva de integrarse a la sociedad del conocimiento (Silvio, 1998). Tal ha sido su aceptación que en la primera década del siglo XXI hubo una expansión de las modalidades a distancia bajo el formato *blended learning* y le siguió otra expansión de ofertas en modalidad totalmente virtual, que durante la segunda década del siglo ha sido una tendencia permanente en las universidades de América Latina (Rama, 2016).

De manera específica, la virtualización en el posgrado en México ha contribuido a atender la cobertura,¹⁷ al mismo tiempo que disminuye las brechas sociales al coadyuvar al desarrollo humano, social y económico, y da lugar a la democratización en el acceso al conocimiento científico y especializado (ANUIES, 2018). La virtualización en este nivel también ha jugado un papel estratégico porque permite diversificar las opciones de formación combinando todas las modalidades, presenciales, no presenciales y no escolarizadas (mixtas, abiertas, a distancia y virtuales). De hecho, en los últimos años ha habido un incremento de la matrícula, pues se reporta que “mientras que en el año 2000 existían cerca de 150,000 estudiantes, en el ciclo 2017-2018 se atendieron 696 mil, de los cuales [...] 111 mil son de posgrado [...] representando el 32% de la matrícula”(ANUIES, 2018, p. 61).

Ante este escenario, la ANUIES (2018) ha planteado como política en el posgrado para el 2030, ampliar la cobertura apoyándose en estas modalidades, desarrollar una oferta de calidad que garantice el cierre de brechas entre regiones, que se ayude de modelos educativos flexibles centrados en el estudiante y basados en el uso de las TIC, que perfeccione su desempeño profesional y el desarrollo de las competencias digitales de sus egresados. También se buscará ofrecer experiencias de aprendizaje con realidad virtual y aumentada, generar redes académicas y de conocimiento a través de las TIC, así como programas de formación, actualización y certificación a profesores para que puedan enfrentar los nuevos contextos de enseñanza.

Es necesario destacar que la virtualización y su desarrollo en las universidades ha evolucionado de distinta manera y en diferentes momentos, generando con ello disparidad en el nivel de virtualización entre las instituciones de un mismo país, a nivel regional por continente y, como puede suponerse, según el nivel de crecimiento y la inversión económica asignada a esta política. Así, los niveles de virtualización pueden variar

desde universidades que ofrecen un programa de cursos para formación continua hasta la oferta de programas completos de universidades que tienen Maestrías y Doctorados. En relación a los niveles de profundidad, las variaciones oscilan entre universidades que sólo utilizan el correo electrónico hasta el uso de todos los

¹⁷ La ANUIES (2018) reportó que entre 1990 y 2018 la tasa de crecimiento en la matrícula de posgrado pasó de un 3.6% a un 8.4%. Sin embargo, aunque hay un crecimiento importante, aún es bajo este porcentaje con relación a los países en desarrollo.

medios de comunicación a distancia [...] Generalmente las universidades con mayor nivel de virtualización tienden, por su misma condición, a utilizar los medios electrónicos a su máximo nivel de profundidad, con un alto nivel de interactividad transaccional y a utilizar todos los medios de comunicación para realizar sus actividades de enseñanza y aprendizaje (Silvio, 1998, pp. 38-40).

Las diferencias se identifican también en la infraestructura y equipamiento de tecnología disponible, la oferta académica, los modelos pedagógicos y el diseño curricular, la evaluación, la formación docente, los procesos administrativos y académicos, toda vez que estos elementos deben articularse para ofrecer regulaciones de índole académica, institucional y laboral como parte de los procesos de cambio que traen consigo la virtualización de los servicios educativos (Rojas y Navarrete, 2019). Facundo (2005) considera que el nivel de uso de los recursos tecnológicos en educación superior, los cuales van desde su uso sólo en la docencia hasta el uso de plataformas virtuales con estructuras educativas renovadas y materiales que permiten una personalización de estudio para el estudiante, definen las prácticas, las formas y los enfoques pedagógicos que posibilitan la interacción y funcionalidad de los diversos componentes de la comunidad educativa.

Estas diferencias llevan a establecer estrategias institucionales para favorecer el crecimiento y conformación de la modalidad virtual que garantice procesos de formación de calidad. Para Fainhloc (2011), la calidad de los sistemas virtuales depende de la coherencia existente entre los modelos diseñados y las prácticas, entre el cómo debe hacerse y qué se hace, entre la interdependencia sistémico operativa de todos los componentes que conforman su diseño y puesta en marcha. Silvio (1998) menciona que para que la virtualización sea un factor de calidad académica “dependerá del enfoque utilizado para implantarla y desarrollarla, de su relación con las actividades no-virtuales de las instituciones de educación superior y, sobre todo, del papel que jueguen los usuarios de la oferta de actividades de estas instituciones en su dinámica” (p. 31).

En este escenario, se reconoce el cambio del papel docente así como su importancia como parte de los factores que garantizan la calidad de los programas educativos y de los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior recobra sentido en un contexto donde la virtualización no solo ha generado diferentes modalidades, sino ha creado convergencias entre ellas en la medida en que las tecnologías están presentes tanto en la educación presencial como a distancia, de ahí que la formación docente en el uso y manejo de las TIC se convierta en un elemento estratégico dentro de las políticas de virtualización en el nivel superior (UNESCO, 2019; ANUIES, 2018). De manera específica, la UNESCO (2019) propone un marco de desarrollo de competencias que las instituciones universitarias pueden retomar con el fin de

promover un proceso de formación que vaya desde el manejo básico de tecnologías hasta un nivel en el que el docente sea capaz de idear recursos y entornos de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC, generar comunidades de aprendizaje y conocimiento para sus alumnos y colegas, definir trayectorias de aprendizaje implementando estrategias de enseñanza y modelos pedagógicos centrados en el estudiante y ser capaz de utilizar las tecnologías como un medio para lograr los objetivos educativos.

La propuesta de formación se basa en el cambio que las TIC y los ambientes virtuales introducen en el rol docente en la medida en que ya no se considera un profesional transmisor de conocimientos, sino “un profesional con habilidades para contribuir a que los estudiantes busquen y obtengan adecuadamente la información, procesen los diversos saberes, seleccionen los recursos de aprendizaje más acordes con sus formas de construir conocimientos y construir competencias” (Rama, 2012, p. 68). En estos nuevos contextos donde la docencia tiene lugar, la formación de los profesores debe ir más allá del uso técnico de las herramientas, e integrar reflexiones pedagógicas y metodológicas que los ayuden a apropiarse de estas nuevas herramientas y reflexionar cómo es que transforman tanto el espacio educativo como la manera de aproximarse al contenido y conocimiento.

La UNAM ha sido una institución sensible al reto que representa el proceso de virtualización, por lo que ha implementado varias estrategias para atender a las escuelas, facultades y a los actores educativos para desarrollar e implementar reformas en sus programas curriculares, así como trabajar específicamente en la capacitación y formación de docentes para ayudarlos a enfrentar los nuevos contextos educativos. Dichas estrategias han consistido en la creación de la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED)¹⁸ instancia que representa un esfuerzo institucional para trabajar en la propuesta, desarrollo y aplicación de modelos educativos, curriculares y metodologías educativas para las modalidades presencial, abierta y a distancia, así como ofrecer actividades de educación continua, formación y fortalecimiento académico docente sobre métodos de enseñanza en línea, investigación y evaluación educativa (UNAM, 2020). Esta coordinación trabaja de manera conjunta con el Sistema de Universidad Abierta¹⁹ y a Distancia, sistema dedicado a extender la educación media superior y superior a grandes sectores de la población

¹⁸ La CUAIEED, como se conoce actualmente, tuvo su origen con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM en 1972 y en aquel momento su nombre fue Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA). En 1997 cambia su nombre a Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y además de las funciones que llevaba a cabo con el SUA, se le sumaron actividades con el objetivo de apoyar a los programas formales (escolarizados y abiertos) y no formales (de educación continua) que se realizaran a distancia; y también ofrecería actividades académicas en esta modalidad (CUAIEED, 2021).

¹⁹ El Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se crea como parte de las estrategias económico políticas del país y como una propuesta tendiente a reducir la escolarización basándose en la potencialidad de los estudiantes de estudiar y aprender por cuenta propia (Navarrete y Rojas, 2018).

a través de la integración e impulso de uso de las TIC en los procesos educativos (UNAM, 2009).

Respecto a la formación docente en el contexto de la virtualización, esta universidad ha emprendido diversas acciones para la capacitación de docentes con el fin de prepararlos en el uso de las herramientas tecnológicas, para el diseño de materiales educativos promoviendo una amplia oferta de cursos, diplomados y especialización que han estado a cargo de diversas instancias universitarias dentro y fuera de la UNAM.²⁰ Dichas acciones derivan del reconocimiento de la docencia como una de las tareas primordiales y razón de ser de la universidad, además de que los docentes son el elemento principal dentro de la institución para que los estudiantes logren las metas educativas, por lo que además de contar con conocimientos disciplinares deben estar formados y preparados en aspectos relevantes de la enseñanza (Sánchez y Martínez, 2019). Sin embargo, también se reconoce que la oferta de formación docente carece de una integración curricular de desarrollo y formación para la docencia, quedando en manos de las facultades la organización de algunos centros de desarrollo para la docencia, o bien cursos de 20 ó 40 horas impartidos por el Programa de Atención a la Docencia en Servicio, y cursos de actualización en diversas modalidades para incorporar las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. En este contexto

existen diferentes modelos de atención, programas educativos múltiples y sin articulación evidente en temas, contenidos, objetivos y población que atienden; con estrategias muy variadas y con resultados que no han sido evaluados ni estudiados sistemáticamente para conocer la calidad para conocer la calidad del servicio que ofrecen, tampoco se conoce cuál es el impacto de estos cursos y talleres en los aprendizajes de los profesores ni en los resultados de su práctica docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (De Agüero, 2019, p.68).

En el 2017, y como una manera de formalizar y dar un lugar específico y estratégico a la formación docente, se creó el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM proyecto que busca que “los docentes analicen las tendencias y necesidades sobre su propia formación y la de sus estudiantes [...] en el cual puedan integrarse programas iniciales, permanentes, de profundización y profesionalización de la docencia” (Sánchez y Martínez, 2019, p. 23). La creación de este centro responde a lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2015-2019, documento en el que la UNAM plasma las estrategias y políticas al interior de la institución para atender diversas demandas sociales, donde se destaca la necesidad de asegurar la calidad académica, promover la profesionalización docente, su

²⁰ Para el lector interesado, un recorrido histórico sobre la formación y profesionalización docente dentro de la UNAM se puede encontrar en el documento *Centro de formación y profesionalización docente de la UNAM. Fundamentación* (UNAM, 2018b). La formación docente descrita en el documento no está únicamente relacionada con el uso de las TIC, sino que integra la visión general de la docencia (filosófica, pedagógica, didáctica) dentro de la UNAM en la que las tecnologías como parte de su quehacer profesional están presentes.

reconocimiento y actualización constante de manera especial mediante la integración de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), así como de recursos de innovación educativa (UNAM, 2017). Dentro de la línea de acción *profesionalización y actualización del personal académico* descrita en el PDI hay dos proyectos que buscan, por un lado, el mejoramiento de la docencia sobre nuevas metodologías de enseñanza, uso de las TAC, así como creatividad e innovación en educación; por otro lado, implementar un programa de formación docente, presencial y a distancia que abarque la actualización disciplinaria, la didáctica y la capacitación para ejercer como tutores (UNAM, 2018b).

Es importante destacar que en el documento se hace referencia a las TAC, concepto que implica una metodología desde la cual se usan las TIC

como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento y, por tanto, percibir las más que como herramientas de comunicación, como materiales para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante. Se trata de dirigir su utilización hacia usos más formativos tanto para el docente como para el discente, con el objetivo de aprender más significativamente [...] Al aplicarla como TAC se trataría que el docente los movilice no para realizar lo mismo que hace sin ellas; es decir reproducir modelos tradicionales de enseñanza, sino aplicarlas para crear innovaciones educativas y buscar en su aplicación nuevos usos educativos para que los alumnos las utilicen como instrumentos de formación y conocimiento y no simplemente como herramientas tecnológicas e instrumentales (Cabero, 2017, pp. 54-55).

Pasar del concepto tradicional de las TIC a visualizarlas como TAC implica transformar la mirada y enfocarse más en las prácticas, las metodologías, y la forma como son usadas tanto por docentes como estudiantes en beneficio de los procesos de formación; para ello es necesario trabajar en la formación docente con el objetivo de que los profesores puedan aplicar estrategias didácticas que los lleven a movilizar las TIC a favor del alcance de los objetivos, los contenidos y de sus estudiantes.

En este contexto, el proyecto formativo de la UNAM reconoce la formación docente como un proceso sistemático tendiente a la profesionalización, es decir que pasa por varias etapas en las que se deben considerar los avances pedagógicos, didácticos y tecnológicos, con miras a ofrecer conocimientos y habilidades que permita a los profesores a tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se reconoce la transformación de la docencia por la integración de las TIC en el espacio educativo, de ahí que el programa de formación busque desarrollar en los docentes de la modalidad en línea las siguientes competencias:

- *Competencia pedagógica*: el docente toma el rol de tutor e incluirá metodologías didácticas acordes con el diseño de materiales y la planificación del proceso enseñanza aprendizaje en esta modalidad.

- *Competencia comunicativa:* el docente promoverá la comunicación a través del uso de la tecnología y la didáctica, generando un lenguaje para transmitir los saberes disciplinares.
- *Competencia psicológica:* el docente cumplirá el rol de tutor y generará vínculos socioafectivos para acompañar y guiar a los estudiantes en su proceso formativo.
- *Competencia técnica:* el docente maneja herramientas tecnológicas y plataformas y aulas virtuales y desarrollará materiales vinculados a su disciplina (UNAM, 2018b).

Con la revisión hecha hasta aquí, se busca contextualizar el panorama en el que se inscribe el trabajo docente con la introducción de las TIC en el espacio educativo y nos deja ver que más allá de ser un reto impuesto derivado del avance tecnológico, es también el resultado de complejos procesos sociales en los que la tecnología ha transformado prácticas y con ello resignificado la forma de conducirse en los nuevos espacios sociales, incluidos los educativos. Las transformaciones pedagógicas y didácticas que implica el proceso de virtualización en el espacio de la práctica docente traen consigo cambios en la práctica docente, en los procesos y acciones que se ejecutan, en el papel que los profesores y estudiantes deben desempeñar y, finalmente, en la función de los materiales y soportes tecnológicos que los acompañan.

Si bien hay varios puntos de reflexión que surgen en el contexto de la virtualización y que afectan directamente la práctica docente (infraestructura, modelos pedagógicos, procesos académicos administrativos, diseño curricular), el interés de este trabajo es detenernos en los profesores, adentrarnos en los elementos que juegan como referentes de significación de su práctica en los ambientes virtuales, ejercicio que se considera necesario ante los retos que enfrenta la docencia de cara a las transformaciones educativas de los últimos años. En el siguiente apartado, abordamos las características tecnológicas, pedagógicas y didácticas de los ambientes virtuales, como espacios de resignificación de la docencia, para luego centrarnos en los cambios implicados en esta práctica.

1.2 Los AVA: espacio de resignificación de la práctica docente

La forma de pensar lo educativo a partir de la virtualización ha provocado la resignificación de los distintos elementos curriculares dado que se ha transformado la forma de nombrarlos, así su nueva denominación guía una forma diferente de entenderlos y de conducirse y actuar en ellos.

Para comenzar, tenemos los términos asociados a la educación abierta y a distancia, las cuales sirvieron de plataforma para realizar las nuevas propuestas educativas con las tecnologías. Así, con el objetivo de dar la noción de que la separación entre estudiantes y profesor era subsanada por alguna forma de conexión y como puente de comunicación y

encuentro, se le han añadido términos como en línea, virtual, *e (electrónico)*, y con ello se ha buscado hacer referencia a las tecnologías que usa para tal propósito (García, 2020). En este sentido, Campos (2008) identifica algunos términos asociados a las modalidades educativas de acuerdo con las tecnologías usadas: *e-learning*, que se apoya principalmente del correo electrónico, *online-learning*, en donde se usa de forma intensiva de la World Wide Web (Web), y el *m-learning*, que usa principalmente la tecnología móvil, como computadoras de bolsillo, teléfonos inteligentes o Personal Digital Assistant (PDA).

Otra definición del *e-learning* de Garrison y Anderson, (2005) da cuenta no sólo de la tecnología, sino de la intención educativa integrada en el modelo; así, lo definen como un sistema de aprendizaje en red que se da en un contexto formal y que pone en juego una serie de tecnologías multimedia. Ko y Rossen (2010) la definen como “una forma de educación a distancia o cualquier forma de aprendizaje que no involucra el ambiente tradicional del aula en el cual los estudiantes y el profesor deben estar en el mismo lugar y tiempo” (p. 3). García (2011) conceptualiza el *e-learning* como “una forma evolucionada de enseñanza (aprendizaje) a distancia que utiliza herramientas técnicas soportadas en la Web” (p. 257). Se destaca que esta modalidad educativa es considerada como una forma de educación a distancia basada en soportes digitales.

Por su parte, el *blended learning (b-learning)* o aprendizaje mezclado (Cabero; Llorente y Román, 2004) es aquel que combina clases presenciales con actividades a distancia apoyadas con uso de las TIC. Este modelo rescataría la propuesta curricular de la educación abierta con apoyo de las tecnologías. Para Garrison, Vaughan y Cleveland (2013), el *blended learning* es “un enfoque que aborda las necesidades educativas de un curso o programa a través de una fusión reflexiva de las mejores y más apropiadas actividades presenciales y en línea” (p.8). García (2014) lo conceptualiza como una forma de aprender que integra la enseñanza presencial con la tecnología no presencial.

Es importante destacar que hay un consenso entre diversos autores (Eusse, 2009; Trindade, Carmo; y Bidarra, 2000; García y Anderson, 2005; Campos, 2008; Bustos y Col; 2010; Chan, 2016; García, 2020; Rama 2016), en llamar *educación virtual* a las distintas modalidades que usan las TIC como apoyo para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, integrando así tanto a las modalidades que son totalmente a distancia, como aquellas que la combinan con actividades presenciales. Trindade; *et al.* (2000), apuntan que

los sistemas virtuales hacen un uso intensivo de las TIC (...) para distribuir materiales seleccionados de aprendizaje, facilitar acceso a recursos alternativos y datos, hacer posible la interacción entre estudiantes-profesores, así como la de estudiante-estudiante, y permitir la tutoría y evaluación de

resultados. Las TIC también se usan para dar lecturas, organizar seminarios y discutir contenido (p.18).

Coll (2004a) considera que la virtualidad está en el hecho de que “utilizan las TIC digitales en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumentos para promover el aprendizaje” (p.5). Por su parte, Chan (2016) considera que “virtualizar supone hoy, la gestión del entramado entre los entornos de aprendizaje físicos y digitales, considerando que en unos y otros hay mediación de las TIC para la representación o evocación de los objetos de conocimiento y el modelamiento de las interacciones para el aprendizaje” (p.3).

Siguiendo a Campos (2008), en este trabajo, nos adherimos al término educación virtual (EV), en tanto que en él se integra tanto la noción del proceso enseñanza-aprendizaje, como el proceso institucionalizado que tiene como fin la construcción de conocimiento, el cual promueven las instituciones educativas. Según lo anterior, podemos ver cómo desde el ámbito educativo se han diversificado las nominaciones de los contextos en los que usan las TIC, pues ya no sólo hacen referencia a la dicotomía respecto a estar presentes o no físicamente en un mismo espacio, sino que en ellas están implicadas, además, propuestas o perspectivas pedagógicas y didácticas, intenciones educativas, así como el uso de diversos soportes tecnológicos y herramientas de comunicación e interacción. En este sentido, es común que en el ámbito educativo, así como en diversos espacios de interacción social, se usen los términos de *campus virtuales*, *comunidades virtuales de aprendizaje* y *ambientes virtuales de aprendizaje* (AVA- VLE por sus siglas en inglés).

Un *campo virtual* hace referencia a saberes y prácticas educativas que usan las tecnologías y se sustentan en mecanismos de interacción e interconectividad (Eusse, 2009). Para Dillenbourg, Schneider y Synteta (2002), un campo virtual cubre un conjunto de cursos, cuyo objetivo es tener un documento de acreditación al final. Por su parte, una *comunidad virtual de aprendizaje* puede entenderse como la unión de un grupo de personas que establecen una comunidad de apoyo en donde el objetivo es el aprendizaje a partir de la colaboración y ayudas que se prestan mutuamente. En estas comunidades, la virtualidad remite al uso de las TIC para intercambiar información y establecer comunicación (Bustos y Coll; 2010).

Miranda (2004), define la *comunidad virtual de aprendizaje* como “grupo de personas que comparten experiencias e intereses (comunes) y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses [...] En estas comunidades, los participantes más aventajados (expertos) instruyen a los nuevos integrantes (novatos)” (pp. 7-8). Según el autor, en estas comunidades, la figura del docente se convierte en facilitador y ayuda a los miembros a desarrollar las habilidades y conocimientos que en la comunidad se trabajan ayudándolo a establecer

estrategias de autocorrección y monitoreo. Podemos ver que en el campo virtual hay una estructura que sostiene una intencionalidad educativa, reflejada en la oferta de los diversos cursos que se pueden ofrecer, que en su conjunto conforman un programa completo de estudios, mientras que las comunidades virtuales se relacionan con las ayudas específicas que se brindan entre los miembros para lograr un aprendizaje.

Por su parte, un *ambiente virtual de aprendizaje (AVA)* puede ser definido como cualquier tipo de sistema de cómputo que tiene el objetivo de ofrecer un ambiente que facilite la experiencia de aprendizaje, la oportunidad para la elaboración, la reflexión, la retroalimentación de los profesores, que ofrece información o espacios de discusión y una variedad de ejercicios y tareas (Martens y Achten, 2015). Dillenbourg, *et al.* (2002)²¹, consideran que los AVA pueden ser identificados si cumplen con las siguientes características:

- es un lugar donde ocurren interacciones educativas y se generan espacios para el aprendizaje. Las interacciones pueden ser síncronas o asíncronas;
- son espacios virtuales explícitamente representados: la representación de esta información en el espacio social puede variar desde texto hasta mundos en 3D;
- los estudiantes son activos y también actores y colaboran en la construcción del espacio virtual;
- no están restringidos para la educación a distancia, pueden enriquecer las actividades presenciales usando la comunicación asíncrona;
- integran tecnologías heterogéneas y múltiples aproximaciones pedagógicas;
- integran herramientas de software y también usan herramientas que se pueden encontrar en un salón de clases como libros, o se pueden hacer interacciones cara a cara entre estudiantes, etc.

Con lo descrito hasta aquí, podemos decir que los AVA ofrecen un espacio para generar una experiencia más acotada de aprendizaje y circunscriben las actividades que se llevan a cabo en un aula tradicional, con las diferencias marcadas por la mediación y herramientas tecnológicas y por la flexibilidad en la interacción que se pueden generar en ella.

En relación con lo tecnológico, los AVA varían según sus componentes técnicos, funcionalidad, la comunicación que se puede establecer, lo que se puede hacer con la información (descargarla, compartirla, etc.), o si tiene herramientas propias para las actividades educativas (Martens y Achten, 2015). Dadas estas cualidades también son conocidos como *Learning Management System (LMS)*, (Stiles, 2000; Chan, 2004; Bustos y Coll, 2010; Martens y Achten, 2015) dentro de los cuales se han desarrollado diversas propuestas como Moodle, Blackboard, Edmodo, Caroline Connect, Google Classroom, Canvas, etc., mismos que varían en características tecnológicas, pero todos permiten crear ambientes en donde el objetivo es

²¹ Para el lector interesado, si se desea profundizar en las características de los AVA se sugiere consultar directamente la referencia, pues los autores realizan una explicación detallada de las características que se han sintetizado en este espacio.

fortalecer la experiencia de aprendizaje distribuido que, a palabras de Stiles (2000), consiste en tener la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar.

Los LMS han ido evolucionando, pasando de su primera etapa en donde sólo era posible presentar información en su forma básica, a otra etapa en donde proveen diversos servicios para administrar contenidos. Esta nueva generación de LMS permite configuraciones de sistema más flexibles y una forma más personalizada de los procesos formativos (Çakiroğlu, *et al*; 2019).

Con lo descrito hasta aquí, podemos decir que los AVA si bien son sistemas tecnológicos que ofrecen herramientas específicas para la distribución de la información y la comunicación, son una herramienta que da lugar a un espacio especialmente diseñado para favorecer la experiencias de enseñanza y aprendizaje en donde la tecnología se adapta a los fines pedagógicos y curriculares que un programa busca, generando los espacios de intercambio y manejo de la información para el trabajo individual y colaborativo. Un AVA sería, en este sentido, un tecnología educativa, es decir “una herramienta empleada en la práctica docente formal con el objetivo de difundir, ilustrar, comunicar o introducir a estudiantes y profesores en actividades expresamente diseñadas para inducir al aprendizaje” (Garrison y Anderson, 2005, p. 56).

En este sentido, un AVA es una forma de *e-learning* y una herramienta que se integra y sirve a la *educación virtual*, siendo esta una noción educativa que, según Campos (2008) es una estructura compleja en tres niveles que son atravesados por el componente virtual:

- Nivel informativo: integra todo el contenido administrativo-escolar y el contenido de enseñanza (dividido a su vez en teórico-conceptual y práctico-experimental), ambos soportados por el uso intensivo de la capacidad técnica de la plataforma que permite el contacto con dicha información.
- Nivel comunicativo: misma que se da en varios niveles: alumno y contenido, entre estudiantes y entre éstos y los profesores. De dichas interacciones, la más importante es entre los participantes y el profesor, de lo contrario sólo hay interacción con el contenido y la oferta en abstracto. Esta diferenciación permite identificar aquella *interacción* que tiene un propósito comunicativo y sociocultural (de aprendizaje), y aquella que se da entre el usuario y el sistema tecnológico, al que Campos define como interactividad. La interacción puede integrar formas síncronas y asíncronas.
- Nivel de construcción cognitiva: aquella que da lugar a los procesos de construcción de conocimiento.

Hoy en día, vemos que la oferta educativa desarrollada a partir del uso de los AVA se ha ampliado y diversificado, y encontramos cursos, talleres, seminarios, programas de formación universitarios y de posgrado desarrollados totalmente con el uso de estas tecnologías. Sin embargo, aunque se había pensado que la integración de las TIC a la educación podría repercutir de manera positiva en los procesos educativos, principalmente en el

aprendizaje de los estudiantes, autores como Twining (2002); Bustos y Coll (2004) (2010); Onrubia (2005); Garrison y Anderson (2005); Campos (2008); Coll, Onrubia y Mauri (2007); Cabero (2021) coinciden en que no hay suficiente evidencia para afirmar que ha habido alguna mejora en los procesos educativos o el alcance y potencialidad de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Coll (2004) considera que hay diversas razones, como la diferencia respecto al uso que hacen alumnos y profesores de las TIC, los planteamientos didácticos que los enmarcan, la naturaleza y características de los recursos usados, su potencialidad para promover la comunicación y transmitir información, etc., que pueden explicar por qué no se puede establecer una relación fiable entre el uso de las TIC y la mejora en el aprendizaje.

Twining (2002) apunta que, en las propuestas de investigación, se ha hecho hincapié en que la importancia respecto a la integración de las TIC a la educación no debe centrarse en los resultados de aprendizaje, sino en cómo las tecnologías y los nuevos ambientes son utilizados y cómo han transformado las prácticas de la educación formal; por ello, uno de los aspectos de importancia es enfocar los roles que juegan los actores en dichos espacios. Por su parte, Onrubia (2005) menciona que es necesario construir un marco teórico que permita el análisis de los procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje, debido a que las investigaciones efectuadas anteriormente han partido de los supuestos de que las TIC mejoran la calidad de las prácticas educativas, sin embargo, focalizan el análisis en los aspectos tecnológicos y no en los educativos. En este mismo sentido, Campos (2008) comenta que la relación entre TIC y educación es un sistema complejo de organización institucional, cuyo valor radica en generar una idea del proceso y desempeño educativo a través de la incorporación de otras modalidades que sean valiosas.

Analizar la práctica docente en los ambientes virtuales tiene la finalidad de contribuir al análisis de estas prácticas no desde el punto de vista tecnológico, o del diseño de materiales, sino desde una reflexión pedagógica. Dicha perspectiva enfoca la práctica como una apropiación que hace el docente al fungir como mediador entre el contenido, el ambiente tecnológico, la propuesta pedagógica y el alumno. Así, partimos del supuesto de que la docencia en los AVA no es simplemente una reproducción de lo que el diseño instruccional propone, ni una ejecución de instrucciones para supervisar las actividades del estudiante, sino es una reelaboración de toda la propuesta educativa en la mente del docente a partir de la mediación tecnológica a la que se enfrenta.

Los AVA: características pedagógicas y didácticas

Para abordar las características pedagógicas y didácticas de los AVA como sistemas que soportan una propuesta educativa a distancia virtual, con uso de las tecnologías y la red Internet,

es necesario remitirnos a algunas bases teóricas que guiaron el diseño de la educación a distancia tradicional. Una de ellas es la *Teoría de la Distancia Transaccional (TDT)* de Michael Moore, la cual se desarrolló a inicio de la década de los ochenta en la Universidad de Wisconsin, Madison; la segunda es el *marco teórico de la Comunidad de Investigación (CoI- por sus siglas en inglés)*, desarrollada por Garrison y Anderson (2005) como parte de la *Canadian Social Sciences and Humanities research*, en la década de los noventa. Aunque han sido teorías desarrolladas en distintos momentos, hoy en día se reconoce que ambos planteamientos establecen las bases globales de la educación a distancia, independientemente de las tecnologías que se usen para compensar la separación y poner en contacto a estudiantes y profesores (Gokool, 2008; García, 2011; Shearer y Park, 2019).

Los planteamientos de la TDT parten de las siguientes premisas sobre la educación a distancia: la actuación docente se ejecuta de manera independiente en espacio y tiempo a la actuación del alumno, por lo tanto, la comunicación debe ser facilitada por alguna tecnología, cualquiera que sea su tipo. Esta separación entre profesor y estudiante

requiere ‘patrones de comportamiento’ especiales en la forma en que se organizan los contenidos y la enseñanza en los cursos y programas -es decir, su estructura- y ‘patrones de comportamiento’ especiales en la forma en que los profesores interactúan con los alumnos utilizando las tecnologías de la comunicación en la tarea de crear conocimiento -es decir, mediante el diálogo-. Tanto en la creación de la estructura adecuada como en la determinación de las formas de diálogo apropiadas para cualquier estudiante o grupo de estudiantes específico y la materia en cuestión, el objetivo es construir un puente a través de lo que podría concebirse como una distancia psicológica una distancia o desfase entre lo que un alumno entiende sobre una realidad y la comprensión de esa misma realidad por parte de la persona o personas encargadas de ayudar a ese alumno en el desarrollo de sus conocimientos (Moore, 2019, p. 34).

Sobre estos supuestos, se identificaron tres macro elementos que engloban el planteamiento de la propuesta teórica (Moore, 2019):

- *Estructura*: Planeación estratégicamente cuidada para integrar en un material los contenidos de aprendizaje, los objetivos a alcanzar por parte del estudiante, las actividades, estrategias de enseñanza, métodos de evaluación, tiempos destinados para cada tema. De esta estructura dependerá la rigidez o la flexibilidad de cada programa, así como el nivel de autonomía que el estudiante ejerza. El diseño deberá considerar, en la medida de lo posible, las necesidades y preferencias de estudio por parte de los estudiantes.
- *Diálogo*: La estructura debe integrar una propuesta para el intercambio entre profesores y estudiantes. El espacio del diálogo tiene la finalidad de generar una sinergia en donde se genere la interacción y la construcción del conocimiento. La propuesta del diálogo dependerá de los objetivos, el diseño del curso y de los medios y las herramientas tecnológicas disponibles para establecer la comunicación.

- *Autonomía:* La autonomía del estudiante se debe tomar en cuenta para el diseño de la estructura del curso y el nivel de diálogo propuesto. En este sentido, el modelo de la TDT requiere reconocer y tomar en cuenta la habilidad de cada estudiante para manejar su compromiso con diferentes grados de interacción y diálogo con el profesor. La autonomía del estudiante queda definida por las decisiones tomadas respecto a qué estudiar (identificación de objetivos), cómo (las estrategias) y la cantidad de tiempo a invertir según lo anterior.

En la lógica de la distancia transaccional, entre menos estructura exista en el diseño del curso, mayor diálogo necesitará el estudiante como guía para conducir su aprendizaje. Por el contrario, a mayor estructura, menor diálogo. Sin embargo, esta relación deberá tomarse con especial cuidado, ya que depende en gran medida del nivel de independencia y autonomía desarrollado por el estudiante. Además deberá tomar en cuenta que la autonomía es un proceso y, aunque en la educación a distancia es parte fundamental del modelo, es posible que un estudiante no familiarizado requiera de mayor diálogo, aunque dependerá de las ayudas disponibles en la estructura del curso.

En lo que respecta al marco teórico de la CoI de Garrison y Anderson (2005), se encuentra una propuesta de integración de tres elementos. El primero de ellos versa sobre las características sociales y democráticas de la tecnología y como se pueden aprovechar para favorecer el aprendizaje; el segundo se enfoca en los aspectos cognitivos y las habilidades que el medio podía apoyar para lograr un aprendizaje de alto nivel; por último está el rol de los profesores como facilitadores de los procesos de aprendizaje. Estos elementos, *lo social, lo cognitivo y la enseñanza* son base para el desarrollo de la propuesta CoI (Cleveland, Garrison y Vaughan, 2019).

Cabe destacar que los postulados de la CoI se desarrollaron en los inicios del *e-learning* y se buscaba rescatar tanto las aportaciones de las prácticas tradicionales educativas como aquellas que se podían potenciar con el uso de las tecnologías. La idea central de este marco era generar una propuesta para la creación de una comunidad de aprendizaje bajo un esquema en el que

profesores y estudiantes interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión [...] Una comunidad de este tipo fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social. Es la yuxtaposición de esos dos aspectos aparentemente contradictorios la que crea la chispa que enciende la experiencia educativa auténtica [...] La comunidad de aprendizaje es una fusión del mundo individual (subjetivo) y del mundo compartido (objetivo) (Garrison y Anderson, 2005, p. 44).

Con esta idea se buscaba generar una propuesta educativa basada en las aportaciones constructivistas y en las nociones del aprendizaje colaborativo el cual podía favorecerse con el uso de las tecnologías del *e-learning*, ya que podían proveer herramientas y facilitar la

generación de espacios para la reflexión personal, la cooperación y el diálogo. El modelo buscaba proveer a las universidades de una propuesta que respondiera a las exigencias de la sociedad del conocimiento y que permitiera promover modelos educativos que integraran espacios que facilitaran el intercambio necesario para la negociación de significados y para favorecer aprendizajes de alto nivel (Cleveland, *et al*; 2019). Estas nociones fueron retomadas de la filosofía de Dewey (1993) para quien la experiencia educativa debía favorecer el pensamiento reflexivo y crítico, la colaboración y el intercambio social para la resignificación de la experiencia.

El modelo CoI, se basa en la integración de tres elementos básicos, a saber (Garrison y Anderson, 2005):

- *Presencia cognitiva*: El aspecto clave en este elemento es que el *e-learning* da lugar al espacio para la reflexión personal como para la discusión y diálogo grupal, esto gracias a la comunicación asíncrona y de base textual que lo caracteriza, pues favorece la organización de las ideas y planteamientos más profundos. Es necesario que estudiantes y profesores se encuentren comprometidos y participen en los espacios de diálogo. Será el profesor quien genere discusiones que tiendan a un diálogo continuo y proactivo. Indicadores de este elemento: *reconocer el problema, intercambio de información, sugerencias, lluvia de ideas, síntesis, soluciones, comparaciones, defensas de puntos de vista, entre otros.*
- *Presencia social*: El contexto del *e-learning* se da básicamente en un entorno de comunicación no verbal y asíncrona por lo que se debe generar un sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje y requerirá que estudiantes y profesores apliquen estrategias para proyectar esta presencia en el espacio virtual, es decir “para proyectarse a sí mismo social y emocionalmente como personas ‘reales’” (p. 76). La poca o nula interacción cara a cara debe superarse con recursos como: enviar saludos, expresiones de ánimo, uso de mayúsculas, puntuación, emoticones, etc. Se debe promover un clima de intercambio y respeto. Indicadores de este elemento: *expresión de emociones, recurrir al humor, seguir el hilo, citar mensajes de otros, hacer preguntas, expresar acuerdo, reconocimiento, uso de vocativos, saludos, entre otros.*
- *Presencia docente*: El docente debe ser responsable de conducir el aprendizaje y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos. Esta noción está lejos de la tendencia a ver al profesor como un guía a distancia del estudiante. El centro de la propuesta es el aprendizaje y tanto el docente como el estudiante deben generar un plan de trabajo para alcanzarlo. Las categorías y funciones de la presencia docente y sus indicadores son los siguientes:
 - Diseño y organización del plan docente que consiste en las decisiones tomadas antes que comience el proceso (diseño) y aquellas decisiones tomadas en la transacción educativa. Entre los indicadores de esta categoría están los siguientes: *fijar programa de estudios, diseñar métodos, establecer un calendario, establecer pautas de conducta, plantear observaciones en el nivel macro que se busca con cada unidad o tema.*
 - Facilitar el curso implica llevar a cabo acciones para mantener en constante trabajo y movimiento a la comunidad. Las acciones que el docente despliegue

debe favorecer el desarrollo cognitivo y la creación de un entorno positivo para el aprendizaje. Los indicadores de esta categoría son los siguientes: *identificar áreas de acuerdo, generar consensos, establecer un clima de estudio, animar, reforzar las contribuciones de los estudiantes, promover debates y evaluar el proceso.*

- Enseñanza directa que está relacionada con el tratamiento de aspectos de contenido específicos así como el diagnóstico de errores de concepto. En este sentido la enseñanza directa buscará centrarse en conceptos importantes, organizar actividades de aprendizaje, dar información adicional, diagnosticar errores y corregirlos. Los indicadores de esta categoría son los siguientes: *presentar aspectos importantes, centrar el debate, resumir, diagnosticar los errores, confirmar lo comprendido mediante feedback, ampliar la información de aspectos específicos.*

La enseñanza directa es la que vuelve a posicionar la función docente en el centro de la organización pedagógica y didáctica de los AVA dando el valor profesional de la docencia en el contexto del *e-learning*, reconociendo la experiencia y conocimiento del docente, el contenido que domina y su capacidad para diseñar estrategias y aplicarlas para favorecer el clima adecuado y las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos. Los autores señalan que esta categoría subraya la importancia de alejarse de la noción del profesor como guía paralela, la cual se centra más en el estudiante y en su autonomía que en el aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005).

El marco teórico de esta teoría y sus elementos se diseñaron tomando como referencia dos características importantes del *e-learning*: la comunicación de base textual y el uso de computadoras para impartir las clases. Los autores consideran ambas una ventaja, ya que el uso de computadoras favorece la ubicuidad, pueden integrar varias aplicaciones para la comunicación y el autoestudio, y favorece la no restricción de tiempo y espacio para el estudio. Por su parte la comunicación textual, al ser mayormente asíncrona, da lugar a la reflexión individual; además, el discurso escrito al permanecer fijo por largo tiempo se puede consultar tantas veces sea necesario y permite reflexiones y procesos cognitivos más altos.

Se ha traído a este espacio algunas generalidades de las teorías que se considera que enmarcan los principios base de los modelos educativos a distancia, y aquella que integra las nociones del *e-learning* y los ambientes virtuales, como espacios para la generación de comunidades de aprendizaje e investigación. Si bien los AVA son plataformas que posibilitan la creación de espacios para la enseñanza y el aprendizaje, su configuración técnica debe integrar un modelo educativo con bases pedagógicas y didácticas que den forma y organización a la oferta educativa.

En este sentido, la TDT subraya la importancia de la *estructura*, es decir, aquella planeación del contenido, actividades a trabajar que debe diseñarse teniendo en mente al

estudiante, su nivel de *autonomía* y el tipo de aprendizaje que se busca promover, de esto dependerá el nivel de *diálogo*, es decir la interacción que el modelo impulsará entre estudiante y profesor, estudiante y contenido, y entre estudiantes. Si bien estos elementos son aplicables a cualquier modelo de educación a distancia, la CoI aporta de manera específica una propuesta socio-constructivista en donde se enfatiza la mediación que las tecnologías proveen, la facilidad para generar la interacción, las características textuales y de distribución del *e-learning* y la influencia que el contexto social provee al aprendizaje. Así, la *presencia social, cognitiva y docente* en el contexto de la mediación tecnológica viene a subsanar la distancia entre profesor y alumno y a generar una sinergia de trabajo enfocado en el aprendizaje y sobre la base de la *estructura* que propone la TDT.

El diseño de la estructura ha jugado un papel estratégico en las propuestas educativas bajo el esquema del *e-learning* y de los AVA; de hecho, se ha conformado toda una línea de trabajo bajo la lupa de distintas teorías que abordan la complejidad de integrar los elementos curriculares, el modelo pedagógico y las herramientas tecnológicas en una sola estructura y se ha venido a consolidar en el campo de la educación a distancia con el nombre de diseño instruccional o tecnopedagógico.

El diseño tecnopedagógico como herramienta didáctica en los AVA

En el desarrollo de la educación a distancia y de las propuestas educativas diseñadas para ambientes no presenciales, el diseño instruccional ha sido una metodología que ha permitido integrar la oferta curricular dentro del modelo pedagógico y didáctico elegido, con un soporte tecnológico que ayuda a la distribución de los materiales y/o de la oferta académica y educativa de la institución. Puede ser considerado como un proceso de planificación o “como estrategias para crear productos concretos y como aplicación y gestión del proceso global de diseño [...] Como tal, se distingue de los procesos de desarrollo y la producción real de materiales didácticos” (Richey, Klein y Tracey; 2011, p. 1). Tienen sus orígenes en el desarrollo de materiales dentro de la milicia (Bates, 2015), y en la educación superior se desarrolla propiamente en la década de los 70 ámbito en el cual se le ve como “el proceso sistemático y reflexivo de traducir los principios del aprendizaje y la instrucción en planes de material didáctico, actividades, recursos de información y evaluación” (Smith y Ragan, citados por Richey *et al*; 2011, p. 2).

Para el desarrollo de los materiales, el proceso más conocido entre los diseñadores es el llamado ADDIE (Bates, 2015; Howell, 2015²²), el cual integra siete pasos de diseño que han

²² La autora hace mención de otros modelos como el Johnn Keller model: attention, relevance, confidence, satisfaction (ARCS); Conditions of learner theory (Rober Gagné); Instructional System Design (ISD), The Kemp

sido utilizados por universidades como la Open University en Inglaterra y Athabasca University en Canadá y que han basado el desarrollo de sus materiales de las modalidades a distancia. El proceso de diseño de esta propuesta consiste en lo siguiente:

- *Análisis*: identificar variables como características de los estudiantes, conocimientos previos, recursos disponibles; establecer el perfil relacionado a conocimientos y habilidades necesarias, así como las condiciones técnicas de acceso que el estudiante debe cumplir.
- *Diseño*: se enfoca en los objetivos de aprendizaje y en cómo los materiales serán diseñados de acuerdo con los mismos, el tipo de material (audio, texto, video), la tecnología a utilizar (LMS, medios sociales, etc), los modelos de comunicación, interacción y discusión, las formas y los medios de evaluación.
- *Desarrollo*: creación propia de los contenidos, agenda, secuencia instruccional de actividades, la autoría, subir materiales al soporte tecnológico.
- *Implementación*: es la impartición propia del curso con la evaluación incluida.
- *Evaluación*: se analizan los comentarios y se recogen los datos necesarios para generar mejoras en las nuevas versiones de los cursos posteriores.

Como puede identificarse, el objetivo del diseño instruccional es adaptar la estructura de la oferta educativa institucional a materiales que puedan ser distribuidos en diversos soportes, que en el caso del *e-learning* o AVA generalmente son plataformas electrónicas que usan la red Internet. La estructura base o institucional de los cursos generalmente contempla el plazo del curso (semestre, semanas), las horas, tipo de inscripción, la asignación curricular, el tipo de curso (taller, seminario). Otro elementos también considerados son los siguientes: el tipo de matrícula (si es un curso abierto o cerrado), la modalidad (*online o blended*), tipo de comunicación (síncrono o asíncrono), plataforma (herramientas tecnológicas) y el modelo de trabajo (centralizado o distribuido), (Howell, 2015). Es importante destacar que muchas veces estos componentes del curso son establecidos por la institución, en la medida que se busca generar un modelo con ciertas características y objetivos pedagógicos y didácticos de acuerdo con sus planes curriculares.

Por otro lado, también corresponderá a la institución definir si los docentes diseñarán de manera autónoma los cursos o proporcionará alguna guía para el diseño, o si sólo fungirán como expertos en contenido y contarán con apoyo de pedagogos para la adaptación del curso. Los expertos en contenido son los profesionales que saben sobre el tema y aportan los contenidos científicos, precisos y actuales. Los pedagogos, por su parte, orientan sobre el enfoque pedagógico que se dará a los contenidos y asesoran sobre la adaptación didáctica de materiales para los entornos de aprendizaje (García, 2014). Cualquiera que sea el caso, este proceso lleva implícito una serie de etapas que deben seguirse si se desea alcanzar cierto grado

design model (Gary Morrison, Steven Ross y Jerrold Kemp), entre otros. Para el lector interesado consúltese la obra.

de calidad de los materiales diseñados; además, generalmente integra un grupo de personas (profesores, diseñadores instruccionales, expertos en tecnología, programadores, diseñadores gráficos) que intervienen en el proceso y aportan ideas, conocimientos que puede mejorar la calidad del diseño.

Otro elemento a destacar en el proceso de planeación de un curso en línea son las tecnologías que alteran la forma y el contenido del curso; en esta medida son mediadoras al proponer formas de trabajo específico (para docentes y estudiantes) y generan disposiciones cognitivas distintas en el seguimiento al trabajo conjunto; en este sentido son instrumentos psicológicos, desde la perspectiva de Vygotsky (Kozulin, 1998; Wertsch, 1985). Por ejemplo, el diseñar una evaluación en la que se pueda recibir una retroalimentación inmediata, debido a las ventajas tecnológicas de algunas herramientas, genera nuevas disposiciones cognitivas y puede desencadenar otra serie de acciones, como búsqueda de información, cotejo de resultados con otros materiales, sitios externos al curso, entre otros. Así, el programa se convierte en un material dinámico, abierto a la revisión y cambio constante. Howell (2015) considera que “cuando enseñamos en línea, la decisión acerca de las herramientas que usamos es una parte intencional del proceso de planeación [...]. Cuando escogemos una herramienta como parte de nuestro método instruccional, el método en sí mismo cambia” (p. 115).

Así, el diseño de nuestros objetivos, estrategias, actividades puede ser alterado por las herramientas que nos proponga el ambiente tecnológico y, al mismo tiempo, afectará o modificará el esquema de la planeación. Howell (2015) considera que es responsabilidad del docente el cuidar que la tecnología no conduzca el trabajo y asegurar que los recursos tecnológicos nos permitan guiar nuestros objetivos apegados a la filosofía o fines pedagógicos que perseguimos. Esto implica tener claridad de los objetivos, las estrategias, los enfoques y los materiales que deseamos conservar y tener identificados algunos enfoques de la enseñanza en línea (Ko y Rossen, 2010).

Este posicionamiento recobra importancia en la medida en que se reconoce que cuando las TIC son usadas para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, devienen en instrumentos psicológicos, pues su potencialidad semiótica es usada para planificar y regular la actividad cognitiva de estudiantes y profesores, y modifican procesos intra e inter mentales (Coll, *et al*; 2007), ya que

pueden mediar las relaciones entre los participantes, en especial los estudiantes y los contenidos de aprendizaje. En segundo lugar las TIC pueden mediar las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes, ya sea entre profesores y estudiantes, ya sea entre los mismos estudiantes. En un caso y en otro, las TIC despliegan su máxima capacidad mediadora como instrumentos psicológicos cuando son usadas como instrumentos cognitivos o instrumentos de la mente (Coll, *et al*; 2007, p. 379).

Estos autores destacan también que lo que hagan los estudiantes y profesores con las TIC dependerá de las características de los recursos tecnológicos a disposición, de sus posibilidades y limitaciones, lo que al mismo tiempo establece condiciones específicas sobre las tareas y actividades a desarrollar relacionadas con el contenido: duración, modalidades de participación, formas de ayuda, seguimiento del profesor, medios a usar, procedimientos de evaluación, etc. Además de estas herramientas tecnológicas integradas en el ambiente de aprendizaje, estará el *diseño instruccional*, el cual “es una propuesta, más o menos explícita, global y precisa según los casos, sobre la forma de utilizarlas para la puesta en marcha y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll, *et al*; 2007, p. 380). Esta propuesta que integra lo tecnológico y lo pedagógico es lo que se conoce como *diseño tecno pedagógico* o *tecno instruccional* e integra contenidos, objetivos, actividades y una propuesta de cómo llevarlas a cabo, las herramientas tecnológicas y una sugerencia de cómo usarlas (*Ibid*).

Lo anterior subraya la importancia del diseño *tecno pedagógico* en la medida en que la propuesta que integre debe ser suficientemente clara para que los profesores que no sean creadores o diseñadores de los cursos interpreten la intencionalidad pedagógica y didáctica y conduzcan el curso de acuerdo con los objetivos. Esto no desestima la posibilidad de que los profesores que participan solo impartiendo el curso no puedan aportar sus propios enfoques, directrices o matices que consideren importantes, pues pueden aprovechar los espacios de interacción (foros, correos electrónicos, mensajes personalizados a través de plataformas, etc.), para ampliar puntos, enriquecer con materiales, vínculos, o recomendación bibliográfica para ampliar el tema o precisar.

A decir de los autores (Coll, *et al*; 2007), el diseño *tecno pedagógico* es sólo una propuesta que estará sujeta a las interpretaciones que hagan de él los estudiantes y profesores. En este sentido, la actividad conjunta que lleven a cabo, a través de la interacción en el trabajo con el curso, dará la posibilidad de negociar y construir la propuesta, lo que dependerá de la motivación del grupo, de sus antecedentes, conocimientos previos, contexto institucional, y de la dinámica establecida del grupo en relación con los contenidos. En este sentido tanto las tecnologías como la propuesta pedagógica integrados en el ambiente virtual fungirán como instrumentos mediadores del proceso enseñanza y aprendizaje, y en el caso específico de la docencia, como un referente de construcción de significado que el docente realizará y a partir del cual desplegará una serie de acciones que conduzcan a la organización del espacio de aprendizaje y construcción de conocimiento con el alumno. Es el AVA, en este sentido, un referente de significación de la experiencia, que generan modelos mentales que guiarán a

estudiantes y docentes en la conducción de las acciones que se desplieguen en esos espacios y a partir de las cuales promuevan la interacción de grupo.

Coll y Bustos (2010) señalan que esto último pone de relieve que en las prácticas educativas las TIC por sí mismas no conforman el punto de interés, sino cómo se usan en la interacción entre estudiantes, profesores y contenidos (lo que llaman *triángulo interactivo*) y la actividad que de manera conjunta establecen los actores. Al mismo tiempo, son estos usos que se hacen de las TIC en la actividad entre profesores, estudiantes y contenidos, lo que da la posibilidad de transformar la práctica educativa.

Para Garrison y Anderson (2005), la interacción define el proceso educativo y tiene lugar cuando la información es transformada en conocimiento y encuentra su aplicación en contextos reales. Estos autores afirman que gracias a la potencialidad de la Web la interacción puede darse entre diferentes niveles y elementos curriculares: entre estudiantes, estudiante y profesor, estudiantes y contenido, entre profesores y contenidos. Asimismo se da a través de distintas herramientas y formas de comunicación (síncrona o asíncrona). Si bien para los autores las tres primeras son las interacciones básicas y elementales que deben tener lugar en el *e-learning*, las tres últimas son un potencial dado por las posibilidades tecnológicas que dan más fuerza al desarrollo de las propuestas educativas en estos ambientes.

La mediación que los AVA introducen en la relación entre estudiantes, profesores y contenido genera una nueva forma de pensar la intervención docente, pone en tensión su figura y su práctica y reformula y plantea opciones que responden en gran medida a las mediaciones que juegan las herramientas tecnológicas de los AVA. En el siguiente apartado se aborda cómo la enseñanza se ve interpelada por la mediación que los AVA y sus propuestas tecnopedagógicas representan para la práctica docente en estos espacios.

1.3 La práctica docente en los AVA: dimensiones de análisis

La motivación por acercarnos a la práctica docente en el AVA ha surgido tanto del interés por abonar a la reflexión teórica de este campo como a la necesidad de profundizar en el conocimiento y fortalecimiento de esta práctica. Algunos autores consideran que mucho de lo que se ha acuñado en el estudio de la docencia en los ámbitos educativos tradicionales se puede transpolar a los ámbitos digitales, haciendo los ajustes que el diseño tecnológico o didáctico demandan (Garrison y Anderson, 2005; Bates, 2015). Pero, ¿qué es lo que podemos extrapolar? ¿Qué noción de la práctica docente en los contextos tradicionales nos ayuda a comprender los roles de los profesores en los AVA? ¿Qué se mantiene y qué se modifica?

La práctica docente es un constructo integrado por dos conceptos en los cuales convergen nociones, conocimientos, materialidades, que hacen referencia a determinados

ámbitos de la realidad social. El diccionario de la Real Academia Española define la práctica como el “ejercicio de cualquier arte o facultad conforme sus reglas” o bien como “una destreza adquirida con este ejercicio”. Deriva del latín tardío *practicus*, que quiere decir activo o que actúa (Real Academia Española, s.f.). Se destaca la noción de práctica como una actividad que puede dividirse en una dimensión física, relacionada con estructuras externas u objetos tangibles; y otra ideacional, relacionada con conocimientos, esquemas de pensamiento, percepciones, representaciones que se introducen y forman parte de una subjetividad.

Para Bourdieu, la práctica está asociada tanto a los *campos*, como a los *hábitos*. Define *campo* como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, citado por Gutiérrez, 2005, p.31). En cuanto al *habitus* se define como “aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia” (Gutiérrez, 2005, p. 68). Visualizar la práctica desde estos dos niveles, un espacio histórico contextual, y el otro a nivel individual de disposiciones e interiorizaciones, nos lleva a pensar en la construcción activa de la práctica por los sujetos en interacción con ambos niveles.

Los *espacios de juego históricamente constituidos* forman parte de un entramado de relaciones simbólicas en las que, por un lado el sujeto adopta las disposiciones socialmente establecidas en las instituciones²³ previas a su existencia y, por otro, en la interacción con dichos espacios los sujetos construyen conocimiento a través de su experiencia (objetivación) y de un proceso de interpretación de los significados objetivos (internalización) (Berger y Luckmann, 1968).

Dentro de la perspectiva de la teoría cultural, las prácticas son “un tipo de comportamiento rutinario que consta de varios elementos interconectados entre sí: formas y actividades corporales, formas y actividades mentales, cosas y su uso, un conocimiento previo en forma de entendimiento -saber cómo-, estados de emoción y motivación de conocimiento” (Reckwitz, 2002, p. 7).²⁴ Cabe destacar que la práctica se debe entender como el conjunto de dichos elementos que actúan de manera interconectada y no pueden separarse. No se debe

²³ Para Berger y Luckmann (1968), el mundo institucional se experimenta como realidad objetiva y antecede la historia de los individuos; en este sentido su existencia es factual y están en la realidad como hechos innegables, aunque el individuo no comprenda su propósito o modo de operar. El conocimiento que la persona tiene sobre esta realidad objetiva se da por un proceso de interacción con el mundo social produciéndose un proceso dialéctico en el que la objetivación (interacción con la realidad) e internalización (interpretación de los significados de los acontecimientos objetivos) forman parte de él.

²⁴ Desde el punto de vista de Reckwitz (2002), los componentes de la práctica son los siguientes: cuerpo, mente, conocimiento, discurso, estructura/proceso y agente. Para profundizar en los componentes mencionados se sugiere consultar la referencia citada.

entender una práctica como la repetición de acciones o rutinas que se llevan a cabo de forma refleja, sino como la apropiación que el agente social hace de un conjunto de elementos contextuales, tanto físicos como también elementos no tangibles como los acuerdos sociales, y la forma como él los combina, interioriza y los pone en marcha en una situación particular.

Por su parte, Fardella y Carvajal (2018) entienden la práctica como “una manera de hacer las cosas, donde no sólo participan las personas, sino es una especie de constelaciones híbridas de actividad humana, no-humana” (p.4). Para estas autoras, la práctica se constituye de tres componentes principales: una dimensión simbólica, una dimensión pragmática y una dimensión material (infraestructura). La primera de ellas remite a las representaciones, es decir, cómo se significa la práctica, también hace referencia a aquellas valoraciones, creencias e ideas alrededor de ella. La dimensión pragmática hace referencia tanto a los saberes o conocimientos y habilidades relacionadas al desarrollo de dicha práctica, pero también a aquellos saberes sociales, o sea, cómo se relaciona dicha práctica con las instituciones o el orden social. La dimensión material hace referencia a todo componente o infraestructura que se hace necesario para ejecutar la práctica (Fardella y Carvajal, 2018).

Sobre *docencia* (del latín *docens* act. de *docere*, enseñar), se han desarrollado diversos conceptos desde la filosofía, la psicología y la pedagogía. Por ejemplo, Fenstermacher (1986) concibe la docencia como “posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje” (p.39). Para este autor, las actividades principales de la docencia son seleccionar, adaptar y facilitar el material y el contenido que será aprendido, monitorear el progreso del estudiante, motivarlo, y constituirse como una fuente primaria de conocimiento y habilidades.

Pérez Gómez (2008b) ve la docencia como el “proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas, especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad” (p.81). El autor enfoca la docencia como aquellas acciones que el profesor lleva a cabo dentro del aula para acercar a los estudiantes a los contenidos disciplinares provocando con ello el aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista, la enseñanza cumple una función mediadora en el proceso de aprendizaje, pues este último se ve como resultado de la interacción con el docente en quien recae la responsabilidad de regular, orientar y tomar decisiones respecto a los intercambios que se dan entre el alumno y los contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje de acuerdo con determinadas intenciones curriculares.

En este sentido, autores como Onrubia (2007) conciben la docencia como una ayuda al proceso de aprendizaje que debe cubrir dos características: 1) considerar los esquemas de

conocimiento de los alumnos en relación con el contenido y 2) provocar desafíos y retos para cuestionar esos significados y que el aprendizaje se conduzca en la dirección prevista según las intenciones educativas. En esta misma tesitura, Gimeno (2013) sostiene que el docente es un mediador entre el currículum y los alumnos, un modelador de los contenidos que se imparten con lo cual condiciona los aprendizajes de los estudiantes. Según Coll (2001), el profesor es un agente y su función consiste en “asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares” (p.179).

Contreras (1994) define la docencia como una práctica social, pues “responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total” (p. 16). El autor considera que lo que sucede en el aula no depende únicamente de sus protagonistas, sino que está siempre en relación con lo que suceda en ámbitos más amplios, como la institución o el contexto social, factores que afectan el currículum, la dinámica escolar y, por ende, lo que acontece en las aulas.

En la literatura revisada (Gimeno, 2013; Schön, 1997; Gimeno y Pérez, 2008; García, Loredó y Carranza, 2008; Contreras, 1994 y 1996; Rockwell y Mercado, 1988; Shön, 1997; Coll, 1994; Cookson y Shube, 2000), los autores coinciden en que las acciones docentes rebasan el ámbito del aula y que lo que sucede en dicho espacio es el resultado de un proceso complejo de interacciones e influencias que forman parte de lógicas institucionales, sociales, económicas, políticas en la cual se inscribe la docencia. Estas posturas dejan ver que aun cuando la mayor parte de la actividad del docente se despliegue en el espacio áulico y tenga la finalidad de ayudar, mediar o acompañar a los estudiantes a acercarse a los contenidos disciplinares para lograr su apropiación e integrarse activamente en un contexto social, no podemos separar la docencia de sus marcos institucionales y de los contextos sociales en los que se circunscribe.

Con lo aquí expuesto podemos decir que en este trabajo partimos de la concepción de la práctica docente como práctica social; en otras palabras, es un despliegue de acciones incrustadas en contextos institucionales enfocadas a una actividad (la enseñanza), que tiende a cumplir una función de mediación, que implica conocimientos, saberes, valoraciones, elementos materiales, todos ellos relacionados e interconectados en una lógica de ordenamiento social, pero que generan significados y sentidos a partir de la experiencia de los individuos aportando un nuevo significado al ordenamiento del cual derivan.

Ahora bien, si trasladamos esta idea de práctica docente, que concibe una noción tradicional de enseñanza, a aquella práctica que se despliega en el contexto de los AVA,

podemos ver que ambas nociones comparten las mismas cualidades y características; es decir, tanto en los AVA como en los ambientes presenciales, el docente despliega una serie de acciones mediadoras encaminadas a generar un contexto de enseñanza aprendizaje. El elemento que determina la variación es el ambiente virtual y la mediación tecnológica que aporta, pero el resto de los elementos del concepto son compartidos. Para García (2020), la noción de educación requiere de docentes que planifiquen e implementen la enseñanza para lograr aprendizajes valiosos y esto es válido para la enseñanza presencial y a distancia, sólo que en esta última, al haber separación entre estudiantes y profesores, se requiere de diálogo el cual será mediado por la tecnología y sus herramientas, y agrega que “de ningún modo podemos imaginar aprendizajes de calidad si no van precedidos por diseños y estrategias didácticas adecuadas y protagonizadas por profesionales bien capacitados” (p.17).

Es necesario mencionar que la introducción de los ambientes virtuales ha resignificado la idea del docente por el hecho de que ya no es él quien tiene a cargo la impartición del contenido, de ahí que se infiera que su función es solamente la de un *guía, asesor, o tutor*, en la concreción de las actividades, es decir, como un acompañante a la distancia en el proceso de aprendizaje del estudiante. La figura del tutor “lleva implícito el concepto que hace referencia a la figura por la que se ejerce la protección, tutela, defensa o salvaguarda de una persona menor [...] La característica primordial es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje de un alumno aislado, solitario y carente de la presencia del profesor instructor habitual” (García, 2014, p. 2605 [EPub]).

Esta noción de tutoría también deriva del papel mediador de las TIC y a la posibilidad de la interacción que proporcionan para que los estudiantes interactúen con los contenidos, con sus pares y que se asocia al estudiante una independencia y autonomía para conducirse en el proceso de aprendizaje. En este contexto, se asume que el docente transforma su práctica, pues ya no ocupa el papel central como portador de la información y organizador del espacio de aprendizaje dado que esta organización ya está dada por el diseño instruccional o la estructura del curso.

Sin embargo, en la literatura desarrollada sobre los estudios de la docencia en los ambientes virtuales, se reconoce la importancia de la presencia docente, a quienes García (2014) denomina *profesores* y son los encargados de un curso y del logro de aprendizajes específicos según los objetivos curriculares. En este sentido, son los responsables académico-pedagógicos que generan la presencia docente con sus funciones de organizador, facilitador y enseñanza directa (Garrison y Anderson, 2005). También son llamados *e-moderating* como aquellos encargados “de promover la interacción y la comunicación humanas mediante el modelado, la transmisión y el desarrollo de conocimientos y habilidades” (Salmon, 2011, p. 5).

El grado de presencia o cercanía del profesor con el estudiante y el contexto de enseñanza, dependerá de la propuesta pedagógica del modelo; sin embargo, se reconoce la importancia y necesidad de su presencia y ayuda, así como la influencia que tiene en el diseño y facilitación del ambiente y de procesos cognitivos y sociales (Easton, 2003; Coll, Onrubia y Mauri, 2007; García, 2011 y 2020; Garrison y Anderson, 2005; Coll, 2004b; Moore, 2019; Bates, 2015; Swan y Shih, 2005).

La presencia docente será la que favorezca una experiencia de compromiso e implicación en el proceso de aprendizaje y del logro de aprendizajes de alto nivel. En la perspectiva constructiva, la influencia que tiene el docente para facilitar procesos cognitivos y aprendizajes de alto nivel dentro de un curso específico depende en gran medida de su papel mediador, así como de la habilidad de diseñar una intervención didáctica que facilite estos procesos. Según Vygotsky (2015) “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural” (p. 160-161). Para este autor, tanto las funciones mentales superiores (memoria lógica, pensamiento y atención voluntaria), como las acciones humanas son mediadas por herramientas técnicas y psicológicas, entre las que destaca el lenguaje como sistema de signos (Wertsch, 1993).

En esta tesitura, es la interacción social la que abre la posibilidad del desarrollo de las operaciones mentales superiores, “lo cual subraya la importancia de la interacción con los otros y la utilización de códigos lingüísticos en el desarrollo de los conceptos y en la configuración de la estructura mental” (Reigh y Gradolí; 2008, p. 110). En este proceso, la mediación ayuda al sujeto a pasar de un proceso de representación externa, en el que recibe información de la interacción social a través de signos, a uno de representación interna, en donde el sujeto procesa la información en el plano mental a través de las estrategias de procesamiento lo que ayuda a la construcción de la estructura cognitiva. A este proceso Vygotsky lo llamó *la ley de la doble función* (Reigh y Gradolí; 2008).

En la mediación tiene lugar lo que Vygotsky denominó *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, la cual se entiende como el aprendizaje que se puede alcanzar a partir de la ayuda de los otros. Vygotsky (2012) define la ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). De esta manera, el contexto, la interacción social y los mecanismos de mediación juegan un papel importante en la construcción del conocimiento. Desde la perspectiva constructivista, las operaciones mentales ayudan en la interacción social para comprender el contexto y la nueva información, asociando

los significados nuevos a los adquiridos previamente. En este proceso, el lenguaje y, en general, el sistema de signos de una sociedad, funcionan como herramientas cognitivas que ayudan a dicho proceso.

Es sobre estas bases teóricas que se reconoce la mediación como parte de la práctica docente y en el caso específico de los AVA es necesario analizar cómo se complementa con aquella que el propio medio tecnológico provee. Coll, *et al.*; (2007) consideran que las TIC son instrumentos psicológicos de naturaleza simbólica cuya capacidad mediadora se potencia cuando son utilizados como instrumentos cognitivos al abrir la posibilidad de representar, procesar, transmitir información. De esta manera las TIC “son herramientas que pueden ser utilizadas por estudiantes y profesores para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 379).

Sin embargo, sería un error considerar que la simple interactividad que el estudiante lleva a cabo con el ambiente tecnológico y los contenidos es suficiente para conseguir aprendizajes que llevan a la construcción de conocimiento, en el que el estudiante alcance no sólo una comprensión del significado del contenido a aprender, sino el sentido del mismo, es decir su aplicabilidad en la vida real (Onrubia, 2005; Coll, 2004b). Esto se afirma, ya que la actividad mental del alumno en torno a un nuevo contenido no asegura que pueda desarrollar significados y sentidos “ya que podría no disponer de recursos cognitivos más adecuados para asimilar el nuevo contenido [o si los tiene], podría no activarlos o no establecer las relaciones más significativas y relevantes posible entre esos recursos y el contenido en cuestión” (Onrubia, 2005, p. 4).

Aun cuando los estudiantes puedan llevar a cabo una interacción entre sí, el proceso de aprendizaje en un área específica requiere de la guía de un experto en el tema que facilite procesos cognitivos y sociales adecuados para obtener resultados educativos significativos (Garrison y Anderson, 2005). La ayuda que proveerá el docente en los entornos virtuales

incluye apoyos y soportes de carácter diverso; que va cambiando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje pero que no lo hace al azar sino a partir de -y en función de- los cambios en la propia actividad mental constructiva desarrollada por el alumno; que ‘reta’ al aprendiz a revisar y profundizar tanto en el significado como en el sentido que atribuye al nuevo contenido a aprender; que le ofrece instrumentos y ‘prótesis’ para que pueda afrontar y superar esos retos, y que se interesa en promover de manera cada vez mayor la capacidad del alumno para utilizar estratégicamente el conocimiento que va aprendiendo y para seguir aprendiendo de manera cada vez más autónoma y autorregulada (Onrubia, 2005, p. 5).

Desde el punto de vista de Coll (2001), “la clave para comprender el proceso de construcción de conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y alumno en torno a los contenidos de aprendizaje. En estos intercambios se actualizan y modifican tanto los conocimientos previos de los alumnos, como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje” (p. 183). La enseñanza, en este sentido, se debe ajustar a las necesidades de los alumnos, así como de los avances y retrocesos que identifique en la construcción de significados sobre los contenidos.

Estos tres elementos (alumno, contenidos, profesor) configuran lo que Coll (2001, 2004b) denomina como *triángulo interactivo* esto es, las relaciones establecidas entre

los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. Lo que los alumnos aportan al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados que vinculan los contenidos escolares (p. 179).

En el contexto de las TIC y los ambientes virtuales, la relación entre los elementos del triángulo didáctico diversifica la conexión entre ellos y da la posibilidad para trabajar en distintas direcciones. La interactividad inherente al contexto tecnológico hace posible que el estudiante interactúe con el contenido tantas veces considere necesario, siguiendo diferentes métodos, y que este contenido lo vincule con más información (gracias a los hipervínculos y el acceso a la red Internet). Asimismo se diversifica y potencia la comunicación entre estudiantes y profesores, estudiantes entre sí, pero también con otros apoyos virtuales como comunidades de aprendizaje u organizaciones abocadas al estudio en cuestión, páginas institucionales que también se configuran como proveedores de información (Coll, 2004b). Esta interacción y comunicación, a manera de ayudas adicionales a la figura del profesor, pueden coadyuvar a alcanzar la comprensión de ciertos contenidos, pero se requerirá de la atención y guía del docente para que dichos apoyos e información accesible contribuya a los objetivos de aprendizaje y formación de los estudiantes.

Con lo explicado hasta aquí, decimos que en este trabajo se conceptualiza la práctica docente como una práctica social que lleva implícito un proceso de mediación en donde el profesor tiene la función de ayudar a los estudiantes a desarrollar procesos cognitivos, apropiarse del contenido curricular y asegurar que su aprendizaje se vincula con los contextos sociales y culturales de su época. Este proceso tiene implícito la toma de decisiones por parte del docente para regular y orientar los intercambios con el estudiante y del estudiante con el

contenido, a fin de favorecer el despliegue de procesos cognitivos y sociales que favorezcan el aprendizaje. Como práctica social, la docencia está inserta en un contexto institucional del que derivan ciertos conocimientos, pautas de comportamiento, valoraciones que se reflejan en las acciones que se ejecutan y de acuerdo con los escenarios en los que dicha práctica se despliega, que en nuestro caso es el ambiente virtual de aprendizaje.

Por otro lado, preferimos utilizar el término *práctica docente* debido a que el concepto refiere a una actividad reflexiva, una actividad que surge de la apropiación simbólica que los docentes hacen sobre su contexto, herramientas, la propuesta curricular y académica (contenidos), sus estudiantes, así como la propia experiencia profesional, que le ayudan a significar el objeto de la práctica (la enseñanza) y configurar una serie de acciones que surgen del sentido que para él recobra en función de los objetivos a alcanzar (el aprendizaje de los estudiantes).

1.4 La mediación: categoría de análisis de la práctica docente en el AVA

La mediación es una categoría que permite explicar las acciones docentes para generar y diseñar el ambiente que dará lugar al trabajo conjunto con el alumno. En la visión constructivista, el docente ocupa un lugar central en la configuración de un espacio que tiene como propósito el aprendizaje de contenidos escolares. Desde la configuración del triángulo interactivo, en donde convergen el profesor, el estudiante y los contenidos, el docente genera formas de aproximación, establece una relación didáctica entre los elementos y toma decisiones para configurar y favorecer un espacio de aprendizaje. Esta forma de ver el papel del profesor remite “a una imagen de la tarea del docente como un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su actuación en el aula, y del profesor como un profesional capaz de reflexionar durante su actuación en el aula y de reflexionar sobre su actuación y sobre su reflexión durante la actuación” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, pp. 443).

Desde la mediación con enfoque en la enseñanza se ve un proceso continuo y complejo de toma de decisiones inmerso en un contexto multirreferencial y cambiante que continuamente se transforma, modifica y replantea de acuerdo con las situaciones del aula y de la institución donde ejerce. En este sentido, el profesor, “con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, es el único instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diferencias y peculiaridades de cada situación” (Pérez, 2008b, p. 87). Desde esta perspectiva se distingue entre lo que el profesor piensa del contexto en el que lleva a cabo la práctica, o sea, procesos de pensamiento que ejecuta antes de cualquier actuación en el aula, y su pensamiento y toma de decisiones relacionados con las actividades que realiza en el espacio

propio del aula, es decir, aquellas que están en directa relación con el aprendizaje y con los elementos del triángulo didáctico.

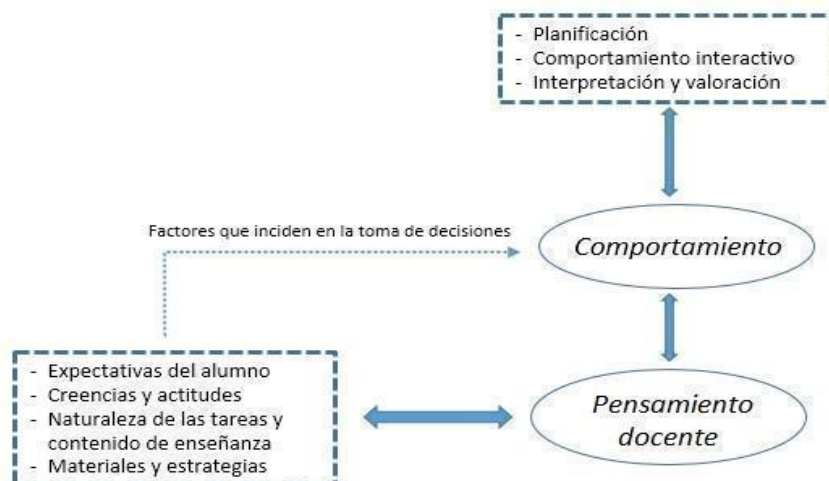
El paradigma mediacional centrado en el profesor pone la atención en los elementos que influyen en cómo y por qué el docente toma sus decisiones, partiendo del supuesto de que

el comportamiento, es en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales. [Así], el objeto fundamental de investigación sobre enseñanza es identificar las variables que configuran este proceso de elaboración y ejecución de decisiones. Es decir, los factores que determinan la construcción de significados (Pérez, 2008a, p. 115).

Según Pérez (2008a), hay dos líneas de análisis en este paradigma: los factores que influyen en la adopción de decisiones y las tareas que el profesor desempeña en la actuación docente. La primera tiene que ver con los pensamientos del profesor y su relación a la expectativa que tiene de los alumnos, sus creencias, teorías sobre la educación, los materiales de los que dispone, esto es con las posibilidades espaciales y materiales en los que proyecta y planea su actividad. Esta línea de investigación parte de la premisa de que “el pensamiento pedagógico del profesor/a, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente y en todas y cada una de las fases de enseñanza” (Pérez, 2008b, p. 86)

La segunda línea de análisis, relacionada con las tareas del profesor y su actuación en el aula e integra tres elementos a considerar: *la planificación, el comportamiento interactivo y la interpretación y valoración*. *La planificación* integra el pensamiento preactivo en donde el docente elabora un plan visualizando las condiciones en las que llevará a cabo su práctica, las referencias que tenga de los alumnos, el tipo de contenidos, los objetivos a alcanzar, y su conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. El *comportamiento interactivo* es lo que realiza en el aula en donde controla, regula, pone a disposición una secuencia didáctica para que el alumno se apropie de los contenidos. Por último, la *interpretación y valoración* que hace de las dos etapas anteriores. En la imagen 1 podemos ver un esquema del modelo mediacional propuesto por el autor.

Imagen 1



Adaptado a partir de Pérez (2008a).

Contreras (1994) menciona que la investigación sobre mediación centrada en el docente es considerada como el paradigma del pensamiento del profesor y, en ella, se aborda la actuación del profesor como un comportamiento guiado por su pensamiento y por la toma de decisiones. “La base conceptual de este paradigma, en síntesis, es que los profesores actúan con un modelo simplificado de la realidad del aula. En función de este modelo interpretan aquellos estímulos que consideran relevantes y deciden la actuación oportuna” (p. 158). Según este paradigma hay dos momentos diferentes en el pensamiento y toma de decisiones: el preactivo, es decir, la planificación, y el interactivo. Además, también se considera la influencia de las teorías y creencias que guían el pensamiento en los dos momentos.



Adaptado de Contreras Domingo (1994)

Clark y Peterson (1990), Shalvenson y Stern (2008) y Gallego (1991) han estudiado la trayectoria y el desarrollo de esta línea de investigación. Clark y Peterson (1990) encontraron

que uno de los supuestos de esta línea es que “el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza [...] Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan” (p.443). Shalvenson y Stern (2008), por su parte, encontraron que esta línea de investigación descansa en dos presupuestos: el primero ve al docente como alguien que realiza juicios y toma decisiones en un entorno complejo; y el segundo supuesto parte de la premisa de que el comportamiento del docente se guía por los pensamientos, juicios y decisiones. Según los autores, las bases conceptuales que sustentan esta línea de investigación “se centran en cómo los profesores integran la información que tienen sobre los estudiantes, el tema y el entorno de la clase y la escuela con el fin de alcanzar un juicio y decisión sobre lo que se basará su comportamiento” (Shalvenson y Stern 2008, p. 378).

Los estudios sobre el pensamiento docente han tomado nuevas posturas y enfoques dado que se acepta que el enfoque cognitivo o mediacional, si bien rebasó los postulados del paradigma proceso-producto, aún dejaba fuera elementos que influyen en el pensamiento de los profesores y en su toma de decisiones. El paradigma interpretativo en investigación sobre la enseñanza Erickson (1989) vino a ampliar el enfoque al interesarse en la interpretación que el profesor hace de sus actuaciones, a partir de la experiencia y los significados que construye en ella. En este sentido, “la vida mental de profesores y alumno vuelve a ser de nuevo significativa para el estudio de la enseñanza y, desde un punto de vista interpretativo, [...] la significación es el núcleo de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje” (Erickson, 1986, p. 127). De esta manera, lo que se busca conocer es el marco interpretativo en el que el docente da sentidos y significados tanto de las acciones que emprende como de los elementos contextuales del aula, incluido el aprendizaje.

La investigación de la enseñanza en los espacios virtuales y más específicamente aquella enfocada desde un paradigma mediacional centrado en la enseñanza ha sido poco trabajada. Shattuck (2019) realizó un análisis de los temas investigados sobre la enseñanza en línea en educación superior, revisión basada en la literatura generada en el periodo de 2014-2017. Los tópicos trabajados fueron los siguientes: motivación (intrínseca y extrínseca); actitudes, percepciones y valoraciones hacia la enseñanza en línea (de tipo filosófico, pedagógico o si se relaciona con su desarrollo profesional y docente); el nivel de experiencia en la enseñanza en línea, la edad y el género como determinantes de la motivación, el tipo de profesor (tiempo completo o por curso) y su disposición hacia la enseñanza en línea. La autora destaca el incremento de los estudios sobre la motivación del docente para la enseñanza en línea y sobre sus perspectivas pedagógicas; sin embargo, también apunta a la necesidad de

realizar más estudios sobre estas perspectivas y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Otro estudio realizado por Martin, Sun y Westine (2020), de los artículos de investigación publicados entre 2009 y 2018 en la base de datos Education Research Complete (EBSCO)²⁵, usando palabras clave como *enseñanza, curso, aprendizaje, educación -en línea-*, muestra que los temas relacionados con el instructor y sus características (motivación, experiencia en la enseñanza en línea, roles, habilidades y competencias de la enseñanza en línea), sólo alcanzan el 3% de las publicaciones. Los temas más estudiados fueron el compromiso del estudiante (28%) y sus características (22%). Temas como diseño y desarrollo de cursos, evaluación, tecnologías y resultados de aprendizaje también se encuentran por arriba de los temas de docencia.²⁶

Una revisión similar es la de Çakiroğlu, Kokoç, Gökoğlu, Öztürk, y Erdoğan (2019), la cual cubrió el periodo de 2009 y 2016. Su búsqueda fue realizada en cinco principales revistas de educación abierta, a distancia y *E-learning*.²⁷ La revisión muestra que entre los temas más estudiados está el de recursos educativos abiertos (146 estudios), perspectivas de los estudiantes (117), resultados de aprendizaje (56), perspectivas docentes (54), teorías de aprendizaje empleadas (49), desarrollo profesional (47) y evaluación del curso (47). El tema con menos estudios es el de la práctica docente, el cual solo presenta dieciséis estudios en todo el periodo.

La necesidad de ampliar la investigación sobre la docencia a partir del contexto de las TIC en educación y de la inserción de la actividad docente en los ambientes virtuales se justifica en la medida en que se reconoce la influencia del docente y su actividad mediadora como el eje a partir del cual se articula la experiencia de aprendizaje en cualquier espacio educativo. La interfaz virtual es sólo el espacio y contexto de la acción mediadora del docente e implica una

²⁵ Si bien el estudio se realizó mediante la búsqueda en la base de datos EBSCO, los autores enfocaron su análisis en los artículos publicados en alguna de las siguientes revistas especializadas en educación abierta y a distancia: *International Review of Research in Open and Distributed Learning, Internet & Higher Education, Computers & Education, Online Learning, Distance Education, Journal of Online Learning & Teaching, Journal of Educational Technology & Society, Quarterly Review of Distance Education, American Journal of Distance Education, British Journal of Educational Technology, Educational Technology Research & Development, Australasian Journal of Educational Technology*.

²⁶ Cabe destacar que más del 70% de los estudios sobre las características del instructor se realizaron en el contexto de la educación superior. Por otro lado, los autores hacen un comparativo de sus resultados con revisiones hechas en periodos previos. Así, citan los estudios de Berge y Mrozowski (2001), quienes revisaron los temas investigados y publicado sobre educación a distancia en el periodo de 1990 al 1999; el de Tallent-Runnels *et al.*, (2006) del periodo de 1993 a 2004, y los de Zawacki-Richter *et al.*; (2009), quienes hicieron la revisión del periodo 2000 a 2008. Mencionan que en dichas revisiones no fue integrado el tema de los instructores y el foco fue puesto en el diseño del curso y en los estudiantes (Martin, *et al.*; 2020).

²⁷ Las revistas consultadas en el estudio fueron las siguientes: *American Journal of Distance Education, Distance Education, European Journal of Open, Distance and E-Learning, The International Review of Research in Open and Distributed Learning, and Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*.

realización de tareas de distinta complejidad “que en la medida que se repiten como pautas estables dentro de una práctica social como la educativa, se pueden constituir en funciones estructurantes” (Chan, 2004, p. 170).

En el contexto de la EaD y, de manera particular de los AVA, la separación física entre estudiantes y profesores es el factor que afecta la acción mediadora del docente, ya que la ayuda pedagógica que pueda aportar al estudiante estará soportada a su vez por herramientas de comunicación, síncronas o asíncronas; del diseño instruccional, el cual además de integrar un prediseño de las actividades, proveerá materiales extras o ayudas en forma de hipervínculos; así como la libertad que tenga el profesor para ajustar todo el ambiente a las necesidades de la clase y de los estudiantes. Estos elementos se integran, como ya se ha mencionado, en el diseño tecnopedagógico “y pueden actuar en diversas direcciones y con diferentes grados de intensidad, prohibiendo, dificultando, permitiendo, facilitando, promoviendo, obligando [...] determinadas formas de organizar la actividad conjunta por parte del profesor y alumnos” (Onrubia, 2005, p.7).

Dada la facilidad con la que los estudiantes pueden ingresar a las plataformas y la interactividad potencial facilitada por el medio tecnológico, las formas de interacción también se diversifican, en distintas direcciones y sin limitaciones de tiempo. Así, el estudiante puede interactuar con el contenido tantas veces como lo considere necesario, comunicarse con sus compañeros, hacer uso de otros sitios externos para ampliar información, adelantar actividades, si la plataforma lo permite. Toda esta interactividad establecida y dada potencialmente por la plataforma electrónica juega como reguladora en las acciones que el docente lleve a cabo un curso y modifica, tanto la forma como el contenido de su mediación, al mismo tiempo que demanda de una nueva configuración de su práctica (Howell, 2015), el desarrollo de nuevas características (Salmon, 2014), o competencias²⁸ (García, 2014) para desempeñarse en el ambiente *e-learning* o los AVA. Para Chan (2004),

la competencia mediacional es un tipo dentro de las mediaciones en su sentido más amplio, y se distinguen por tratarse de operaciones o tareas de carácter comunicativo [...] La competencia mediacional sería una de sus tantas expresiones, y tendría que reconocerse en contextos de acción específicos; ésta se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de una actividad en situaciones concretas (p. 164).

²⁸ Se concibe el término competencia como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007a, p.XI). Las competencias pueden integrar y movilizar conocimientos, habilidades o actitudes, en situaciones específicas (las cuales pueden variar), y demanda la puesta en marcha de operaciones mentales y esquemas de pensamiento. Es necesario destacar que toda competencia está sujeta a procesos de formación (*ibid*).

Si se asume que la mediación es una competencia docente transversal, es decir que subyace a cualquier modelo de enseñanza aprendizaje, pero en el caso del *e-learning* y los AVA, está sujeta a las condiciones tecnológicas que la plataforma ofrezca y del modelo instruccional preestablecido, cabe preguntarse cómo modifica este contexto la mediación docente, en qué medida se transforma, qué elementos permanecen o se comparten. García (2014) propone una serie de conocimientos y competencias que los profesores deben desarrollar para hacer frente al trabajo en ambientes virtuales, pero reconoce que, dado que los modelos a distancia y tradicionales cada vez comparten espacios o usan entornos digitales para apoyar la práctica educativa, la propuesta puede ser aplicable para el docente de espacios tradicionales, aunque algunos conocimientos y estrategias pueden ser más representativos para el docente virtual.

Bajo estas premisas, y con base en los trabajos de Mishra y Koehler (citados por García, 2014), propone tres *conocimientos base* de los docentes en ambientes virtuales: *disciplinar*, sobre la materia o disciplina asignada para la docencia; *tecnológico*, es decir, conocimiento de las tecnologías actuales; y *pedagógico*, sobre pedagogía y métodos de enseñanza. Aunado a estos conocimientos, que el autor llama también compromisos de la profesión docente, agrega una serie de competencias específicas a desarrollar para la docencia en ambientes virtuales:²⁹

| | |
|-----------------------------------|---|
| Competencia metodológica | Que supone el conocimiento de las diferentes vías para el aprendizaje, saber planificar y diseñar la materia, conocer estrategias de desarrollo curricular (espacios, métodos, actividades), diagnosticar alumnos, grupos, evaluar logros. |
| Competencia comunicacional | Que supone cómo puede y debe relacionarse y tratar al que (a los que) aprende (n). Ello exige desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje; así como ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas con los alumnos a nivel individual y grupal. |
| Competencia tutorial | Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función: atención individual que potencie intereses y necesidades y aborde las dificultades. |
| Competencia evaluadora | Supone contar con habilidades relacionadas con el conocimiento de la evaluación educativa, sus modelos y estrategias más adecuadas en contextos no presenciales. |

Retomado de García, 2014.

Además de esta lista de competencias, el autor desglosa de manera específica la competencia tutorial y *la competencia digital*. Esta última por tratarse de una competencia relacionada tanto con docentes de las modalidades a distancia como en las tradicionales, que

²⁹ Es necesario destacar que el autor hace una interconexión compleja entre cada uno de los conocimientos básicos y de esos conocimientos con las competencias de la lista, es decir, crea interconexiones entre los elementos descritos y las funciones que derivan de dichas interconexiones darían lo que conformaría un perfil ideal del docente en de los ambientes *e-learning*. Para el lector interesado se sugiere consultar la obra.

integra aspectos como uso de computadoras, de Internet, plataformas virtuales, conocimiento básico de creación de contenido, imágenes, audio, uso de redes sociales, sistemas de videoconferencia, uso de herramientas digitales para la investigación, entre otras. La *competencia tutorial* es una figura de apoyo que surge con la creación de los sistemas a distancia en la medida que se reconoce la necesidad de ayudar al estudiante en su aprendizaje individual para que supere los obstáculos que encuentre, tanto en el programa como en sus habilidades de autogestión y regulación. Esta competencia tiene una orientación social, centrada en el área afectiva, académico-pedagógica, relacionada con los aspectos cognoscitivos y de la disciplina, que lleve al estudiante a una reflexión sobre su trayectoria personal e institucional. El autor enfatiza que las funciones tutoriales no eliminan las funciones de la docencia, dirigidas propiamente a la guía y conducción de un curso (García, 2014).

Salmon (2011), considera que “el rol esencial de un *e-moderator*³⁰ es promover la interacción humana y la comunicación a través del modelado, la construcción de conocimientos y habilidades” (p.5) Esto implica que los docentes desarrollen ciertas características para desempeñarse en los medios del *e-learning*:

| | |
|---|--|
| Comprensión de los procesos online | Experiencia personal como estudiante en línea, flexibilidad para los enfoques de la enseñanza en línea y empatía con los retos de la enseñanza en línea. Habilidades para realizar discusiones en línea, resumir, rescatar ideas, monitorear la comprensión de contenidos y dar retroalimentación, tener control de grupo, explorar nuevas ideas, argumentos, proponer actividades, etc. |
| Habilidades técnicas | Manejo de softwares y herramientas para explorar usos para el aprendizaje, para realizar conferencias y generar un ambiente de aprendizaje online. Comprensión y uso del Internet y su potencial para el aprendizaje. |
| Habilidades de comunicación online | Promover una comunicación respetuosa. Habilidad para escribir de manera precisa y crear una presencia y visibilidad en los ambientes virtuales. Comprometerse con la comunicación en línea atendiendo mensajes, manejando las inquietudes de estudiantes. Ser capaz de interactuar por e-mail y videoconferencia y lograr una interacción con el grupo. Constituirse como un modelo a seguir manejando adecuadamente las diferencias culturales, manejar conflictos, así como diagnosticar y resolver problemas. |
| Experto en contenidos | Conocimiento y experiencia en el campo disciplinar que lo habilite para hacer contribuciones, promover discusiones sobre tópicos que aporten, enriquezcan el diálogo y la discusión, generar preguntas. Conocimiento de recursos en Web para enriquecer el contenido, utilizar recursos de manera creativa y aportar a las ideas del grupo. |

³⁰ La autora usa el término *e-moderator* para referirse a la nueva generación de profesores que trabajan con estudiantes en línea y en su obra centra la atención “en el mediador o *e-moderator*, en los procesos de aprendizaje en línea. El aprendizaje en línea exitoso depende que los profesores y formadores adquieran nuevas competencias, que sean conscientes de su potencial y que inspiren a los estudiantes más que dominen la tecnología” (p. IX).

| | |
|-----------------------------------|--|
| Características personales | Determinación y motivación para ser un <i>e-moderator</i> , ser capaz de adaptarse a nuevos métodos, contextos y audiencias, mostrar sensibilidad para la comunicación e interacción online. Ser capaz de promover una comunidad de aprendizaje útil y relevante para los estudiantes. |
|-----------------------------------|--|

Retomado de Salmon, 2014.

Otros autores describen la mediación docente en los entornos virtuales a través de los roles que deben desempeñar; así Onrubia (2005) la describe como una *ayuda pedagógica* entendida como “una manera continuada de seguir el proceso de aprendizaje y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios” (p. 5). Este autor destaca el papel que juegan los entornos y objetos virtuales que ofrecen las plataformas y los modelos educativos como herramientas que el docente puede usar para llevar a cabo dicha mediación. Considera que estos contextos deben facilitar y promover “las condiciones para que el profesor pueda ofrecer una ayuda ajustada a los aprendizajes y que pueda desarrollar con éxito los ajustes interaccionales que constituyen, hasta donde sabemos actualmente, el núcleo de los procesos y mecanismos de influencia educativa que concretan esa ayuda ajustada” (p.9).

Bajo esta misma perspectiva Suárez (2003) considera que los entornos virtuales y sus herramientas no deben ser considerados como simples artefactos, pues son en sí mismos instrumentos de mediación ya que, al estar insertos en un proceso educativo estructurado, proponen formas de actuación externas y al mismo tiempo generan modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna) de la práctica en los estudiantes y docentes.

La actuación del profesor se verá mediada por la propuesta tecnológica, el entorno virtual y el modelo educativo que fungen como reguladores de su práctica, proponiendo formas de actuación y estructurando una representación de lo que puede o debe hacer en ese contexto. Esta forma de ver al ambiente virtual y sus herramientas está relacionada con la noción de Vigotsky (2012) sobre signos y herramientas sociales y el desarrollo de formas de pensamiento superiores, “el uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas” (p, 92).

Es en esta doble articulación que podemos ver los AVA como contextos reguladores de la mediación docente, en la medida que proponen actuaciones, pero al mismo tiempo regulan operaciones psicológicas y de subjetivación, y según las representaciones que se conforman en este proceso el docente desplegará una serie de acciones en el contexto virtual encaminadas a promover el aprendizaje.

En esta misma tesitura, Howell (2015) considera que el concepto de mediación tecnológica provee las bases para comprender los cambios instruccionales que forman parte de la enseñanza en línea, mismos que derivan de considerar tres aspectos de esta mediación:

- La tecnología juega como contexto y fondo: es una especie de microcosmos digital donde el curso tiene lugar, así no es un lugar que sólo ofrezca herramientas, sino que es el espacio donde se vive la experiencia de aprendizaje.
- La tecnología es un lente de interpretación: la experiencia está mediada por la representación tecnológica de la realidad y se generan valoraciones o conceptos sin tener experiencia directa con dicha realidad.
- La tecnología como interfaz humana: reemplaza la interacción humana con una interfaz similar, de esta manera la comunicación e interacción con estudiantes está mediada por lo tecnológico y juega como interfaz humana.

La autora considera que las tecnologías no son neutrales y juegan un papel activo en las relaciones entre los profesores y estudiantes (la experiencia de enseñanza y aprendizaje), lo cual afecta su interpretación y al mismo tiempo afecta las acciones que se decidan emprender. En el caso de la enseñanza, “las herramientas pueden introducir un sesgo cognitivo que puede llevarnos a utilizarlas en función de cómo se pretende que se usen en lugar de cómo podrían usarse, lo que tiene implicación directa para nuestra enseñanza” (Howell, 2015, p. 12). Así, el uso de las tecnologías para la enseñanza en entornos *e-learning*, puede modificar las actitudes hacia las herramientas o hacia la experiencia de enseñanza en línea, dependerá de encontrar un balance entre aquello que el medio ofrece y propone como modelo, actividades, herramientas, y lo que el docente decida realizar a partir de dicha propuesta, esto estará mediado por la interpretación y representación que haga del contexto.

En este mismo sentido, Chan (2004), considera que la competencia mediacional requiere una valoración del soporte, del dispositivo como espacio, y esto supone un modo de pensar la interfaz en relación con el sujeto. Entonces, para ver la interfaz como espacio se tienen que concebir los aparatos, programas y lenguajes como modos de construir el espacio, y no darlo por construido, lo cual sería más propio de una tecnicidad en la que los componentes están ya desarrollados y su eficacia se calcula por el apego a los estándares que los miden contra otros soportes, y no frente a los usos (p.184).

Lo anterior nos lleva a señalar que la mediación también está sujeta a la autorregulación de la conducta, es decir, a un control voluntario, una realización consciente, que pueden ser usadas para mediar o controlar la actividad de otros y la propia (Wertsch, 1985). Es esta acción intencionada entre el sujeto, el entorno y la interacción social la que nos ayuda a comprender las acciones mediadoras del docente en los siguientes objetivos: 1) provocar procesos mentales y cognitivos en los estudiantes para alcanzar el aprendizaje y la construcción del conocimiento; 2) configurar acciones que anticipan su actuación en el aula.

Según lo anterior, se parte del supuesto que la función mediadora del docente está ligada también a la interpretación y a la forma como vincula la propuesta tecnológica y pedagógica (contenidos, objetivos, actividades, materiales) de los AVA, cómo se apropia de la propuesta y genera significados para diseñar su intervención (acciones que introduzcan la presencia social y cognitiva) y crear un ambiente relevante de aprendizaje para sus estudiantes haciendo uso del diseño tecnopedagógico, de las herramientas de comunicación, y su propia propuesta mediacional para regular el trabajo con el estudiante, del estudiante con el ambiente de trabajo y guiarlo para alcanzar los objetivos propuestos.

Así, en este trabajo nos centramos en el segundo punto, enfocar la función mediadora de los AVA, sus herramientas de trabajo, comunicación y propuesta pedagógica, en la configuración de la representación y la interpretación que el docente hace de su práctica y su relación con las intervenciones que configura y diseña para conducir su enseñanza en el ambiente virtual. Partimos así del supuesto que el diseño tecnopedagógico es un referente, una guía para el trabajo docente proponiendo una estructura pedagógica y didáctica (Onrubia 2005; Coll *et al*; 2007) a partir del cual se generarán interpretaciones y se modificará la forma como use dicha propuesta ya que

al igual que sucede con el resto de prácticas educativas, también en este caso los participantes recrean la potencialidad semiótica y los procedimientos y normas “teóricas” de uso de los recursos tecnológicos a partir de su historia personal, sus conocimientos previos, el contexto institucional y socioinstitucional en el que tiene lugar el proceso formativo [...] Y es en esta recreación donde las TIC acaban tomando cuerpo como instrumentos psicológicos (una vez más en el sentido vigotskiano de la expresión), posibilitando nuevas formas de organización de la actividad conjunta y mediando, a través de ellas, en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento (Coll, 2004b, p21).

De esta manera nos aproximamos a la práctica docente como una práctica reflexiva en la medida que estos nuevos contextos requieren de un nuevo posicionamiento, una nueva forma de configurar y construir la relación y las acciones a partir de la posibilidad que ofrecen las herramientas tecnológicas. Se considera que adentrarse en la interpretación que el docente hace del contexto, da la posibilidad de identificar los elementos significativos de los AVA que dan sentido a las acciones de la práctica docente en los ambientes virtuales. Esto también ayudará a la comprensión de los referentes de significación a partir de los cuales los profesores construyen su intervención y diseñan el ambiente de trabajo y aprendizaje que dará lugar al espacio de la interacción con el estudiante.

A manera de cierre del capítulo las siguientes son algunas ideas que nos ayudan a contextualizar la práctica docente en los AVA y forman parte de la configuración de nuestro

objeto de estudio en este trabajo: la inserción de las TIC en los espacios de la práctica educativa vino a reconfigurar la lógica de organización y a resignificar la visión que se tenía sobre la práctica docente, dando lugar al desarrollo de competencias inherentes a la enseñanza que se despliega en los ambientes virtuales; los AVA, además de ser sistemas electrónicos e integrar propuestas tecnopedagógicas, se constituyen como herramientas cognitivas que modifican las representaciones y las acciones que se ejecutan en su espacio, juegan así como herramientas mediadoras de la actividad docente; la práctica docente en los AVA se constituye como un objeto de estudio en la medida en que abre un discurso específico que interpela al grupo de docentes que se desempeña en estos espacios en el que se puede identificar conocimientos y actitudes que influyen en su práctica.

Por último, si queremos comprender los significados propios y aquellos que se generan en la participación o interacción con un objeto, el enfoque interpretativo es la vía adecuada para realizar este acercamiento, pues nos permite develar las estructuras de las significaciones elaboradas a nivel individual y compartidas, así como las lógicas de relación entre ellas, y con ello dar a conocer el estado actual de una práctica. De manera específica, la teoría de la representación nos ayudará a acercarnos al análisis del conocimiento construido que gira en torno a la práctica docente en el AVA de los formadores de profesores de español como lengua extranjera.

Se considera que esta teoría nos ayuda a develar el conocimiento, las creencias, las valoraciones y el entramado de significaciones que el docente elabora sobre las acciones que lleva a cabo en el AVA, las reflexiones que hace en torno al contexto y cómo influye en su actuación. Se parte de la consideración que para comprender las acciones que el docente lleva a cabo en el aula virtual es necesario conocer qué conocimientos las determinan, qué significados orientan la toma de decisiones y qué valoraciones se activan para llevar a cabo dichas acciones.

El análisis de las representaciones propuesto se realizará desde la teoría del discurso como dispositivo teórico que da lugar al estudio de los campos semánticos que forman parte de los significados y del conocimiento construido sobre el objeto de estudio. Estos elementos teóricos que dan marco a la explicación de nuestro objeto de estudio se desarrollan en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Referente teórico para el estudio de las representaciones de la práctica docente en el AVA

Hablar del sujeto en el campo del estudio de las representaciones es hablar del pensamiento, es decir, referirse a procesos que implican dimensiones psíquicas y cognitivas; a la reflexividad mediante el cuestionamiento y el posicionamiento frente a la experiencia; a los conocimientos y al saber, y la apertura hacia el mundo y los otros (Jodelet, 2008, p. 60).

En este capítulo se presenta el marco teórico conceptual de la investigación. Para ello, se aborda en el primer apartado la teoría del análisis del discurso la cual funge como una herramienta tanto teórica como metodológica que nos ayuda a identificar diversos elementos de análisis en el lenguaje dentro de los cuales está la representación y que constituye la perspectiva que orientará el análisis de nuestro objeto de estudio: la práctica docente en el AVA. Se destaca que el posicionamiento teórico aquí adoptado tiene su fundamento en una epistemología constructivista en la que se pone en relación la actividad de los actores sociales con el contexto y con objetos que lo constituyen y con los cuales actúa directamente generando procesos de subjetivación o apropiación y un sentido y conocimiento de la realidad.

Según lo anterior, se busca dar cuenta de cómo el discurso y las representaciones, como dispositivos conceptuales, nos permiten adentrarnos en la subjetividad de los actores sociales, proceso desde el cual podemos comprender no sólo el conocimiento construido a nivel individual, sino identificar en él información, valoraciones y significados inscritos en estructuras sociales más amplias y que son compartidos a partir de los procesos de socialización. Como ya se ha mencionado en este espacio, los profesores del programa de posgrado comparten un espacio simbólico inserto en un contexto cultural e histórico y en él se entretejen significaciones, valoraciones, información sobre la práctica docente en el AVA que se adquieren, modifican y transitan por diferentes vías de comunicación. Lo anterior permite la conformación de la subjetividad de los profesores y al mismo tiempo contribuye a la configuración de una identidad de lo que implica su práctica en estos ambientes virtuales, pero también perfila una nueva identidad profesional.

El presente capítulo se estructuró en cuatro apartados. En el primero de ellos se integran las aportaciones teóricas de Norman Fairclough, Van Dijk y Kintsch respecto al análisis del discurso y su propuesta teórica sobre la función social del discurso, su papel en la construcción de las representaciones y el papel que juega la cognición como parte importante de la relación entre discurso y contexto social. En el segundo apartado se establece la relación entre el estudio

del análisis de discurso y las representaciones sociales y se explica esta categoría teórica desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet, de Campos y Gaspar (1998).

En el tercer apartado abordamos la teoría de las representaciones sociales desde la obra de Moscovici y algunos de sus colaboradores más cercanos como Denise Jodelet, Abric. Así, se caracterizan las bases de la teoría de la representación, sus elementos y dimensiones de análisis, así como las funciones que cumplen para la vida social de los grupos y los individuos. El cuarto apartado, por su parte, se desglosa cómo se visualiza la práctica docente como objeto de representación para el grupo de profesores de la EEELE, en qué medida se constituye como relevante y como objeto de significación de su práctica cotidiana docente y cómo a partir de ahí se despliegan una serie de acciones que orientan su labor en los ambientes virtuales de aprendizaje.

2.1 Análisis del Discurso: un acercamiento a los antecedentes

El Análisis del Discurso (AD), o también conocido como Análisis Crítico del Discurso (ACD), es una propuesta teórica interpretativa del discurso que surgió entre la década de los 60 y 70 dentro de la lingüística crítica. En aquel momento se señalaba que el estudio del lenguaje no debía limitarse al conocimiento de estructuras aisladas, sino que podía tener como objetivo un análisis del texto o discurso mucho más amplio o estructuras globales de diferentes géneros de discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983), (Van Dijk, 2016). En la década de los 90 se desarrolla propiamente como análisis crítico del discurso que estudia el lenguaje como práctica social y se interesa de manera específica por la relación entre el lenguaje y el poder (Wodak, 2003) y el rol del discurso en la reproducción social del abuso de poder (Van Dijk, 2016). En los últimos años se han desarrollado diferentes posturas para el análisis del discurso, por lo que Van Dijk (2016) prefiere nombrar a esta teoría como una transdisciplina, pues se ha mezclado con estudios del discurso desde la sociolingüística, pragmática, psicología cognitiva y estudios de la comunicación.

En el análisis del discurso el lenguaje es visto como una mediación entre el hombre y la sociedad, de ahí que se consideren los procesos y las condiciones de producción del lenguaje, enfocándose en los significados y sentidos implicados en el discurso, considerándolos producciones dentro de un tiempo y espacio de las prácticas sociales. De hecho, el ACD “interpreta el discurso -el uso del lenguaje en el habla y en la escritura- como una forma de práctica social [lo que] sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones, y estructuras sociales que lo enmarcan” (Fairclough y Wodak, 2000, p. 367). Esta relación dialéctica implica que tanto el discurso está moldeado por las situaciones e instituciones sociales, pero al mismo tiempo les da forma y las constituye.

Las bases filosóficas del análisis del discurso están en el Marxismo, el Psicoanálisis y en la Lingüística (Orlandi, 2014). De ésta última retoma su posicionamiento respecto al orden y estructura de la lengua, pero su producción la inscribe en el contexto histórico y en las relaciones sociales que se establecen en las diferentes estructuras político institucional en donde se producen distintos sentidos de la realidad y a partir de los cuales se generarán diferentes discursos. Así, en el análisis de discurso se busca comprender el lenguaje inscrito en un contexto social e histórico específico, de ahí que en las producciones discursivas se busque analizar los significantes, es decir, de qué manera el sujeto interpreta la realidad a partir de su posición en una estructura social atravesada por la historia, y es aquí en donde el psicoanálisis aporta al análisis de discurso.

Entre los principales representantes del AD están Van Dijk (1990), Norman Fairclough (1989), Ruth Wodak (1989) y Michel Pêcheux (1969) quienes, a partir de los postulados de la lingüística crítica y la sociolingüística, posturas donde del contexto juega un papel importante en la producción de discursos y el lenguaje es considerado como un fenómeno social, plantearon la necesidad de considerar en al AD elementos contextuales como las influencias institucionales y el enfoque histórico, lo que implicaría establecer una relación entre lenguaje y sociedad. Todos los aspectos anteriores demandan al mismo tiempo un enfoque interdisciplinar para el análisis del discurso (Wodak, 2003).

Dado que no es el propósito de este apartado realizar una genealogía del ACD³¹, nos enfocaremos en las aportaciones de Van Dijk y Norman Fairclough, de quienes rescatamos los estudios sociolingüísticos para la comprensión del discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983), la aproximación sociocognitiva entre discurso y conocimiento (Van Dijk, 2016) y el análisis de discurso como práctica social (Fairclough, 2008). Iniciaremos por mencionar que para Van Dijk (2016), el estudio del análisis del discurso debería tener entre sus principales elementos de análisis el conocimiento en tanto que juega un rol importante si se busca realizar un estudio que vaya más allá de las estructuras de la oración. En sus planteamientos, el autor busca establecer un puente entre las posiciones teóricas cognitivas del análisis del discurso que abordan el estudio del conocimiento a nivel de la experiencia individual y aquellas posiciones anti cognitivas que analizan el discurso a nivel de las interacciones y la conversación.

En este sentido, la propuesta de Van Dijk es resaltar el rol del discurso en las múltiples formas en que los usuarios del lenguaje y las comunidades epistémicas manejan, transmiten, comparten el conocimiento. Así, define el discurso como

una forma de interacción social en la sociedad y, al mismo tiempo, como la expresión y reproducción de la cognición social. Las estructuras globales y locales

³¹ Al lector interesado le sugerimos consultar la obra de Wodak (2003) y el texto de Fairclough y Wodak (2000).

condicionan el discurso, pero lo hacen a través de la mediación cognitiva del conocimiento socialmente compartido, las ideologías y los modelos mentales personales de los miembros de la sociedad, en tanto que, subjetivamente, definen los eventos comunicativos como modelos contextuales (Van Dijk, 2016, p. 25).

Cabe destacar que en la perspectiva de Van Dijk los elementos cognitivos (preparación, marco, participantes, interacción, etc.) juegan un papel determinante en la elaboración del discurso, por lo que desde su postura no puede establecerse una relación directa entre el discurso y las estructuras sociales, sino que debe entenderse esta relación mediada por la cognición social y personal (Fairclough y Wodak, 2000). Así, desde el enfoque del análisis del discurso el conocimiento es central, dado que la manera como se adquiere, expresa y reproduce es a través del discurso usando varios géneros discursivos y en situaciones comunicacionales amplias de la sociedad. El conocimiento en este sentido, se difunde a través de conversaciones cara a cara, textos impresos, discursos a través de Internet, imágenes, sonidos y otras expresiones (Van Dijk, 2016).

Para Van Dijk, tanto el conocimiento como el discurso tienen relación con lo social, y la cognición juega un papel mediador y central en dicha relación. Este posicionamiento forma parte de la *teoría cognitiva del procesamiento del discurso y del conocimiento*, que “se basa en supuestos acerca de las maneras en que los usuarios del lenguaje representan sus entornos naturales, sociales y comunicativos, en términos de modelos mentales multimodales. Estos modelos definen y controlan nuestra percepción e interacción cotidiana en general y la producción y la comprensión del discurso en particular” (Van Dijk, 2016, p.76). Dichos modelos mentales son las bases cognitivas del discurso y nos ayudan a comunicar nuestras experiencias en las narraciones cotidianas.

De este modo, los modelos mentales son representaciones que implican un proceso de construcción en el que se llevan a cabo procesos cognitivos de interpretación de la información o del conocimiento nuevo que se recibe a través del discurso. Durante este proceso se trata de entender y ajustar la nueva información a partir de la ya existente en modelos mentales previos, por lo que la representación se construye a partir de aspectos significativos de la información nueva que se relaciona con una previa existente. En esta construcción no sólo interviene la información o conocimiento previo, sino también la experiencia previa que exista alrededor del tema, evento, situación del que trate la nueva información. También estarán involucrados otra información cognitiva como creencias, opiniones, actitudes, motivaciones personales. (Van Dijk y Kintsch, 1983). Este proceso de construcción de la representación tiene que ver con el proceso cognitivo personal.

Ahora bien, dado que para el AD el contexto forma parte importante de su estudio y construcción, en esta teoría se parte del supuesto de que la dimensión social del discurso interactúa con la dimensión cognitiva. Esto implica tomar en cuenta que el discurso se da en un proceso de comunicación y está inserto en un contexto social, en donde además de integrar información, hay otros elementos como la intencionalidad, la interpretación propia de quien emite el discurso, sus motivaciones, propósitos o intenciones además de todos los elementos verbales y no verbales que integran el acto de comunicación, los roles sociales que desempeñan tanto el emisor del discurso como el receptor, las convenciones que se usen en el discurso, las estrategias para su difusión, etc. (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Todo lo anterior forma parte del contexto social del discurso y juega un papel fundamental en el proceso de construcción de la representación. De manera específica, esto significa que el proceso de construcción de la representación implica “la comprensión de diversos tipos de información contextual, que las representaciones se construyen a partir de los actos del habla, el comunicativo, interacciones y que interactúan estratégicamente con el discurso mismo y con toda la situación social en sí” (Van Dijk y Kintsch, 1983, p. 8).

En esta contextualización social del discurso coincide Fairclough, quien ve al discurso como una práctica social, e implica un modo de acción situado histórica y socialmente (Fairclough, 2008). Sin embargo, destaca que esta configuración social del discurso no es mecánica y por ello existen una diversidad de *prácticas discursivas* (discursos), es decir “modos de significar áreas de experiencia desde una perspectiva determinada (por ejemplo discursos patriarcales vs discursos feministas de la sexualidad)” (Fairclough, 2008, p. 174).

Dentro de las *prácticas discursivas* se generan textos, que pueden ser orales o escritos, pero al inscribirse en una *práctica discursiva*, o sea, diferentes espacios de significación de la experiencia, se pueden analizar por su forma y contenido. Respecto al contenido, “cualquier texto entretiene significados ideacionales, interpersonales y textuales. Sus dominios son la representación y la significación del mundo y la experiencia; la constitución de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs la información nueva, y entre la que se destaca en primer plano vs. el trasfondo, o se coloca en segundo plano” (Fairclough, 2008, p. 175). En cuanto a la forma puede analizarse a partir de sus formas genéricas, su organización dialógica, relaciones entre oraciones y cláusulas, y el vocabulario.

El análisis textual nos da acceso, por un lado a comprender la práctica discursiva, es decir, aquellos espacios de experiencia desde donde se construyen los significados y en donde se reflejan las nociones sobre las relaciones sociales implicadas en el contexto de construcción y desde las cuales se produce el texto. Al mismo tiempo nos da la posibilidad de entender desde

qué posiciones se genera el discurso, es decir, los aspectos sociocognitivos de la producción e interpretación de los textos, lo que al mismo tiempo da lugar a la construcción de procesos de identidad de quien produce el texto.

Ahora bien, se ha mencionado la relación entre conocimiento y discurso que Van Dijk ha establecido en su perspectiva de análisis, en la cual parte de la premisa que tanto discurso como conocimiento están relacionados con el mundo y ambos se pueden definir en términos representacionales; en otras palabras, “ambos representan eventos o situaciones en el mundo sobre el que tratan” (Van Dijk, 2016, p. 32). El lenguaje, en este caso, funge como una herramienta para comunicar el conocimiento a otros miembros de las comunidades y para obtener conocimiento de otros. Para este autor, el conocimiento personal puede definirse como “creencias justificadas de miembros individuales, adquiridas a través de la aplicación de criterios epistémicos de su comunidad a sus experiencias personales e inferencias” (Van Dijk, 2016, p. 32).

Según lo anterior, si el conocimiento depende de las comunidades epistémicas y sus criterios, todo discurso debe ser comprendido como una situación comunicativa específica, considerando el contexto en el cual es emitido y las personas que lo emiten. Este conocimiento al que se hace referencia tiene que ver tanto con el conocimiento cotidiano que se transmite a través de diversos medios de comunicación, la escuela, la familia, como aquel que producen comunidades epistémicas como las científicas y el análisis del discurso aplica para ambos (Jäger, 2003).

En esta coyuntura entre conocimiento y discurso las representaciones juegan un papel fundamental, en tanto que permiten explicar de qué manera los actores sociales construyen mentalmente las experiencias o el conocimiento sobre eventos y acciones que están relacionados directamente con su vida cotidiana. La noción de modelo mental o representación (Van Dijk, 2016) hace referencia a una construcción subjetiva y representacional que “definen las experiencias cotidianas de los miembros de las comunidades epistémicas. Vale decir, el conocimiento de una situación o evento específico se representa por un modelo mental que reúne criterios socialmente compartidos” (p. 41). Es necesario mencionar que estos modelos mentales o representaciones pueden contener, además del conocimiento, emociones u opiniones únicas que nos sean compartidas por la comunidad. Estos elementos serían considerados como creencias personales u opiniones (*Ibid*), de ahí que se afirme que cada representación es única, en la medida en que si bien se comparten elementos con los miembros de un grupo o una comunidad, siempre destacarán elementos que representan una visión personal del objeto que se representa.

Los modelos mentales o representaciones definen y controlan la percepción e interacción cotidiana, así como la comprensión y elaboración del discurso, ya que “los usuarios del lenguaje no comunican sin motivos, sino con la intención de compartir experiencias personales y conocimiento que ha adquirido, a su vez, de otras fuentes, y lo hacen según como está representado en sus modelos mentales” (Van Dijk, 2016, p. 82-83).

Desde esta perspectiva teórica es que en este trabajo nos acercamos al discurso, pues según lo visto hasta ahora, la producción discursiva nos permite analizar el texto inscrito en el discurso, texto que por un lado dará cuenta de los conocimientos construidos a partir de la experiencia y de los entramados de significación que conforman las representaciones, que en nuestro caso son las representaciones de los profesores sobre práctica docente; y por otro lado, nos permitirá realizar un análisis estructural del discurso, desde donde podemos identificar el contenido representacional, o sea, el conocimiento que constituye a la representación, la información, significados, las valoraciones y actitudes que la configuran y cómo esto da lugar a la práctica docente que se despliega como práctica social.

En el siguiente apartado se explica de qué manera el análisis del discurso nos permite identificar en la representación su estructura y el conocimiento construido, y cómo es que discurso y representación se complementan para generar conocimiento, como proceso dialéctico de construcción de significaciones y experiencias sobre un objeto en particular.

2.2 El análisis de discurso y el estudio de las representaciones

Como hemos mencionado, la representación opera tanto en un nivel social como en un nivel cognitivo en donde los significados son “incorporados a esquemas previos, respectivamente, lo cual sucede dentro de un proceso constructivo de sistemas generales de acciones intelectuales (operaciones). La representación siempre opera sobre conocimiento previamente construido” Campos y Gaspar (1999, p. 30).

Los significados que configuran la representación dan sentido a la realidad y se generan a partir de la interacción del sujeto con el objeto. El planteamiento anterior está basado en la teoría de Piaget sobre la construcción de las estructuras lógicas de pensamiento. Para este autor, el conocimiento sobre un objeto se construye y es posible gracias a la actuación del sujeto de manera directa sobre dicho objeto. El conocimiento depende tanto del aprendizaje como de la experiencia, “se trata ciertamente de una experiencia de tipo especial, que no se comporta como la experiencia física, una abstracción a partir de las propiedades del objeto, sin una abstracción a partir de las acciones que se ejercen sobre estos objetos y de las coordinaciones que enlazan a estas acciones” (Piaget, 1980, p. 122).

Según lo anterior, la experiencia es un elemento base a partir del cual se configura la estructura conceptual; sin embargo, no es aquella experiencia que se vive sólo a partir de la percepción o lo sensorial, sino con la que podemos crear significados alrededor de la práctica. Estos significados se construirán a partir de la experiencia y del aprendizaje adquirido y se organizarán en una estructura conceptual que formará parte de la representación.

Con el concepto de *estructura*, podemos concebir una base de organización de lo que constituye al pensamiento (ideas, significados, conceptos, imágenes) y de los procesos cognitivos que lo hacen posible (Neisser, 1981). Según lo dicho sobre representación, la organización de la estructura depende, en gran medida, de la experiencia directa que el sujeto tenga con el objeto de estudio o de conocimiento, así como de las acciones intelectuales que lo ayuden a integrar los nuevos significados en los esquemas previos. En este proceso la percepción juega un papel importante, pues el sujeto da significado a la realidad asignando categorías a los objetos percibidos, relacionadas con sus esquemas previos del mundo, y haciendo uso de los modelos cognitivos para establecer relaciones lógicas entre los significados.

Ahora bien, el lenguaje juega un papel importante en la construcción de significados y en los procesos cognitivos. John-Steiner, (1995) afirma que los procesos cognitivos son posibles gracias a ciertas herramientas psicológicas mismas que son construcciones sociales basadas en prácticas culturales. Entre ellas tenemos: “el lenguaje, varios sistemas de conteo, técnicas mnemotécnicas, sistemas de símbolos algebraicos, obras de arte, escrituras, diagramas, mapas y dibujos mecánicos, todo tipo de signos convencionales, etc.” (Vygotsky, citado por John-Steiner, 1995, p. 3). Así, los significados pueden crearse gracias al uso del lenguaje, pues es la forma como los individuos se apropian del significado, al nombrar los objetos y la realidad con la cual interactúan. Para ello, hacen uso de procesos cognitivos, de las imágenes del mundo previas existentes en sus esquemas de experiencia, de los símbolos que existen en la realidad. La representación, desde el punto de vista de John-Steiner, (1995) es vista como “como actividad incrustada en la práctica social, y apoyándose en la semiótica socialmente desarrollada significa [...] que la ecología de la historia, cultura y la organización familiar pueden jugar un papel en la configuración de los eventos y la experiencia” (p. 5).

Ya se ha mencionado que una característica intrínseca de la representación es un proceso cognitivo que deriva de la interacción social del sujeto con la realidad y el lenguaje le ayuda a construir los significados que la constituyen. Por otro lado, ya se ha expuesto que la representación está conformada por estructuras conceptuales que tiene una organización jerárquica. Campos y Gaspar (1999), afirman que dicha estructura se organiza desde las “categorías más generales y abstractas, hasta las más específicas y concretas, y conforman

estructuras lógico conceptuales dependientes de representaciones y teorías” (p.40). Cabe destacar que la organización de la estructura de la representación será diferente de una persona a otra “debido a que cada persona tiene diferentes experiencias con algún objeto, en comparación con las de otra persona respecto al mismo objeto, la organización de conocimiento que produce cada una [...] tendrá diferencias semánticas y relacionales” (p.40).

Para conocer e identificar cuál es la organización de la estructura conceptual de la representación y de las relaciones que establece en su interior, es necesario recurrir a la producción discursiva. Es aquí donde el lenguaje, a través del discurso, entra en juego y se convierte en un medio que nos dará acceso a la representación y a su estructura conceptual. Evans, Bergen y Zinken (2007), afirman que “el lenguaje se refiere a conceptos en la mente del hablante en lugar de referirse a entidades inherentes al mundo externo objetivamente real. En otras palabras, la estructura semántica (el significado convencionalmente asociado con palabras y otras unidades lingüísticas) puede equipararse con la estructura conceptual” (p. 268). Por ello se afirma que el discurso es representacional, es decir, es una configuración de significados que por un lado hacen referencia a conceptos previamente adquiridos y aquellos que están en construcción con la información o conocimiento nuevo que llega del exterior.

Se considera necesario destacar que es el discurso una manera de crear y extender las representaciones sociales (Wagner, *et al*; 2011), pues está relacionado con la forma como se adquiere y comunica el conocimiento.

Campo y Gaspar (2009) describen detalladamente el análisis de la producción discursiva. Su enfoque toma en cuenta tanto la estructura interna del lenguaje, como los significados implícitos de las palabras, a lo que llaman presuposición, y a la referencia, es decir, las relaciones que se establecen entre los mismos enunciados y las relaciones contextuales. Así, el lenguaje “permite comunicar conocimientos, creencias y opiniones mediante cláusulas y enunciados proposicionales” (p.35). Según lo anterior, la producción discursiva nos dará acceso a las relaciones lógicas que se establecen entre los conceptos, el cual se refleja en la organización sintáctica de la oración dentro del propio discurso. En términos generales, el trabajo de estos autores da, por sí mismo, un contexto teórico a partir del cual podemos analizar de manera detallada la organización interna de las representaciones.

Este recorrido que se ha hecho en estas líneas nos da las bases para analizar las producciones discursivas de nuestro grupo de estudio y buscar en ellas los conceptos, los significados, los conocimientos y las valoraciones que forman parte de su representación que han configurado sobre su práctica docente en el AVA, qué relaciones específicamente establecen y, de qué manera esto se refleja en la práctica que lleva a cabo en el espacio virtual de enseñanza-aprendizaje.

En la siguiente sección se aborda la perspectiva teórica de Serge Moscovici y Denise Jodelet sobre las representaciones sociales, toda vez que aportan y detallan planteamientos sobre las representaciones, el conocimiento y la manera como es difundido a través de diversas formas de socialización, entre ellas el discurso, como ya se ha explicado.

2.3 La teoría de las representaciones: orígenes, componentes y enfoques

Las representaciones también han sido estudiadas desde la psicología social (Moscovici, 1979; Jodelet, 1999) y desde la sociología del conocimiento (Schütz, 1995; y Berger y Luckman 2008), disciplinas que se han interesado en cómo los sujetos construyen el conocimiento desde los procesos cognitivos individuales, pasando por reflexiones sobre la influencia del contexto en dichos procesos, en la construcción del conocimiento y la comprensión de la realidad.

Si se considera que la psicología tradicionalmente se ha enfocado en el individuo autónomo, al reconocer la influencia de la sociedad en la experiencia de los sujetos, surgen nuevas interrogantes que tratan de explicar hasta dónde llegan los límites de lo social y de la construcción individual. Desde la sociología del conocimiento, este proceso “necesita de una presencia activa del sujeto en la construcción y organización del pensamiento mediante abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones” (Retamozo, 2012, p. 379), de ahí que la realidad no está determinada ni sea una estructura objetiva, sino que es un proceso de elaboración que implica una relación continua del sujeto con el contexto y los elementos que le constituyen.

Estos posicionamientos desde la psicología y la sociología fueron dándose conforme la perspectiva epistemológica constructivista fue develando las limitaciones que el positivismo había dejado en el estudio y comprensión de los fenómenos sociales; lo anterior como consecuencia de la predominancia del conductismo, en el caso de la psicología, y en la sociología por la influencia del materialismo dialéctico, el cual privilegia la existencia de la realidad y de un mundo material por encima de la conciencia humana, filosofía que influyó la corriente positivista en las ciencias naturales y sociales. Así, el constructivismo rompe con la dicotomía de los viejos debates positivistas entre la estructura externa objetiva (realidad) y la estructura interna subjetiva (mente o subjetividad), planteando una relación dialéctica entre ambas instancias (Bengoechea, 2006). En este sentido, el constructivismo se sitúa en una intersección teórica al plantear que en la construcción del conocimiento intervienen aspectos cognitivos, como la experiencia o la actuación sobre la realidad, los cuales le ayudan al sujeto a interactuar en la realidad, pero es hasta que actúa sobre ella que es posible generar el proceso de construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el constructivismo toma como ejes de análisis el lugar del sujeto, tanto a nivel individual como colectivo, el contexto o realidad, que es punto de referencia y a partir de la cual el sujeto construye conocimiento, y el proceso de producción de conocimiento, tanto a nivel, gnoseológico, psicogenético, cognitivo y epistemológico (Retamozo, M. 2012). Dado que el constructivismo trata de explicar el proceso como se produce conocimiento, la teoría cognitiva y la psicología genética influyeron notablemente en sus planteamientos. La teoría cognitiva tuvo sus orígenes en la década de los 50 y en los estudios realizados por Bartlett, en los que analizó el papel de la mente y cómo sus actividades como la percepción, atención, memoria, comprensión, solución de problemas, influyen en la adquisición del conocimiento (Bengoechea, P. 2006).

Por su parte, los estudios de J. Piaget, desarrollados entre las décadas de los 40 y 50, dan una explicación nueva sobre el proceso de aprendizaje y la construcción de conocimiento que se alejaban de los postulados conductistas desarrollados hasta ese momento. Con su teoría genética, abre una perspectiva amplia en la que el conocimiento es el resultado de la interacción entre la realidad y el sujeto. Consideraba que los individuos actúan en la realidad y van construyendo las propiedades de la misma, pero al mismo tiempo van reconfigurando las representaciones que estructuran su conocimiento (Serrano y Pons; 2011).

Dado este contexto, la teoría de la representación se ubica en la perspectiva constructivista y emergió en un momento donde las discusiones teóricas sobre la construcción del conocimiento de la realidad y el mundo social, las tradiciones, el estudio del significado de las acciones y el descentramiento de sujeto cuestionan los planteamientos epistemológicos de la época (Girola, 2012). Dentro de este escenario, Moscovici planteó un nuevo acercamiento al estudio de las representaciones, concepto que retomó de Emilio Durkheim, quien desde la óptica social usó el término para establecer la relación entre la organización del pensamiento de los individuos y su relación con la vida social.

Algunas influencias teóricas que fueron base para el trabajo de Moscovici sobre las representaciones fueron los estudios de Levy Bruhl sobre las funciones mentales en sociedades primitivas (Banch, 1994; Araya, 2002; Girola, 2012; Wagner, *et al*; 2011), Piaget sobre el estudio de la representación y el pensamiento conceptual en los niños (Banch, 1994; Araya, 2002; Girola, 2012; Wagner, *et al*; 2011); las teorías de Sigmund Freud sobre el sujeto, su mundo social y la sexualidad infantil (Banch, 1994; Araya, 2002; Girola, 2012), así como los planteamientos Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad (Araya, 2002; Girola, 2012).

A partir de estos referentes teóricos y en el marco de un escenario de replanteamientos teóricos, filosóficos y epistemológicos en el estudio e investigación de los fenómenos sociales

y de la cognición humana, Moscovici plantea en la década de los 60 su teoría de las representaciones sociales. Si bien retoma el concepto de Durkheim, para quien las representaciones son colectivas, es decir, son ideas compartidas por todos los miembros de grupos, Moscovici (1998) considera que dichas representaciones son diversas, según los grupos, que pueden estar relacionadas unas con otras pero, además, están en constante transformación, por ello las denominó sociales. Remarca también que el cambio de nombre obedece más bien a un cambio de perspectiva, ya que para Durkheim las representaciones hacen referencia a formas como la ciencia, la religión, los mitos, lo que corresponde a sistemas de ideas que poco se actualizan o transforman.

Sin embargo, actualmente podemos ver transformaciones aún en sistemas consolidados, pequeños grupos de representaciones que pueden diferir de las que se comparten por el resto de los grupos. De manera específica sobre el cambio de nombre señala que “nos enfocamos de inmediato en los procesos creativos, en la configuración de nuevos contenidos significativos que surgen durante la transformación de configuraciones mentales y sociales [...] En efecto, lo que teníamos en mente eran representaciones que siempre estaban en proceso en el contexto de relaciones y acciones en proceso” (Moscovici, 1998, p. 219).

Según lo apuntado, podemos decir que la teoría de la representación apunta a establecer una relación entre el ámbito subjetivo y objetivo o, en otras palabras, entre los procesos cognitivos del sujeto y el espacio social y físico en el cual se construye la representación. Respecto a esta relación, Jodelet (2008) señala que

el tomar en cuenta el nivel subjetivo permite comprender una función importante de las representaciones. Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo. La esfera de la intersubjetividad remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa. (pp. 52-53).

A partir de la relación establecida entre los procesos subjetivos y la comunicación que dan lugar a los procesos de intersubjetividad, es como se explica la dinámica cambiante de las representaciones, así como la posibilidad de considerarla como una entidad inacabada y en constante cambio, expuesta a nuevos procesos de subjetivación e intersubjetividad según los contextos, las experiencias a nivel individual y social. En este proceso, “la comunicación y la matriz cultural adquirida en los procesos de socialización hacen posible que las opiniones,

ideas, sentimientos y experiencias se puedan comparar intersubjetivamente y posibilitan que surja la duda de la verdad subjetiva” (Tyler, citado por Wagner, *et al*; 2011, p. 67).

Desde estos planteamientos, podemos comprender que aunque la representación esté centrada en el análisis y comprensión de los aspectos cognitivos de los actores sociales, no se puede ignorar la influencia del contexto social y su impacto en los procesos de subjetivación que tienen lugar en el intercambio simbólico de significaciones y experiencias. Para Jodelet (1985), la construcción social de la representación se ve de distintas maneras: “a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (p. 473).

También es importante destacar que en este proceso de intercambio es en el que tiene lugar la construcción del conocimiento sobre el objeto que se representa, así desde la teoría de la representación se reconoce el hecho de que

el conocimiento es social en su origen y no es producto de la cognición individual. La relación epistémica de una persona con el objeto se define y es mediada por los otros que son más relevantes para la persona. El grupo, a través del sistema de representaciones elaborado en el discurso y en los actos de comunicación, es la base a partir de la cual el individuo comprende e interactúa con el mundo” (Wagner, *et al*; 2011, p. 68).

Según lo explicado hasta aquí, se trae a este espacio algunas definiciones que sobre representación encontramos en esta propuesta teórica. Moscovici plantea que la representación es “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, p.18). Para Jodelet (1985), quien ha seguido el trabajo de Moscovici y ha ampliado y profundizado en la teoría de las representaciones, las conceptualiza como

una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (pp. 474-475).

Ambas definiciones hacen referencia al conocimiento que se organiza en la representación, así como a los procesos de pensamiento implicados en su configuración.

También se destaca el papel o la influencia del contexto y la comunicación establecida con los grupos. Por ello se afirma que las representaciones no sólo son cognitivas, sino que son un punto de intersección entre lo psicológico y lo social (Jodelet, 1985), y su análisis implicaría un doble enfoque, un acercamiento que Abric (2011) califica de sociocognitivo y que hace referencia a la actividad activa del sujeto y sus procesos cognitivos, así como el componente social determinado por las condiciones contextuales en las que una representación se construye o transmite. Respecto a la dimensión social, Jodelet (1985) afirma que las representaciones sociales, en tanto fenómenos, podemos encontrarlas en “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que sucede [...] categorías que sirven para clasificar circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellos” (p. 472).

Sobre el conocimiento que organiza la representación Jodelet (1985) menciona que es aquel conocimiento que circula de manera espontánea entre las personas y grupos de entornos próximos y lejanos, lo que se denomina conocimiento de sentido común o pensamiento natural. “Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos sentidos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (p. 473).

Otros elementos que se considera importante destacar es la función que tienen las representaciones en las prácticas y en las dinámicas sociales, pues al ser un conjunto de conocimiento y referencias o, en otros términos, construcciones simbólicas de significados, ayudan principalmente ordenar, simplificar, cristalizar la realidad (Girola, 2012), y funcionan como mediadores entre el individuo y el mundo social, dándole a los objetos y hechos un significado social (Wagner, *et al*; 2011). Las representaciones en este sentido permiten “adquirir conocimientos, e integrarlos en un marco asimilable [...] y definen el marco de referencia común que permite el intercambio social (Abric, 2011, p. 15).

Asimismo, las representaciones funcionan como marcos identitarios sociales y personales (Abric, 2011) a partir de los cuales se identifican sistemas de valores, normas, procedimientos y en este sentido también funcionan como orientadoras de los comportamientos y las prácticas al definir expectativas de una situación, seleccionar y filtrar la información de un contexto, y al establecer un comportamiento prescriptivo, reflejando reglas y lazos sociales. En este proceso identitario, las representaciones hacen posible la comunicación e interacción de los actores al compartir códigos culturales con los cuales se pueden identificar diferencias entre los grupos e individuos (Girola, 2012). Jodelet (1985) considera que las representaciones orientarán los comportamientos al haber una relación estrecha entre los procesos cognitivos y simbólicos.

Con lo mencionado hasta aquí, podemos ver que la mayoría de los autores plantean el origen social de las representaciones, es decir, que éstas se conforman y configuran en los contextos en los que los sujetos participan. El contexto se refiere a un tiempo y espacio determinado por aspectos sociales, económicos, históricos, culturales que influyen en la concepción y conocimiento sobre el objeto de representación. También se señala que las representaciones se constituyen de conocimiento, valoraciones, actitudes sobre un objeto de representación, sea este material o ideacional. Es importante destacar que se visualiza a la representación como un proceso de construcción del conocimiento del mundo, que si bien tiene su origen en lo social, también constituye procesos individuales de pensamiento, los cuales guían las acciones de los sujetos, pues a partir del significado que tengan nuestras representaciones sociales, es que actuaremos en nuestro contexto.

Componentes de las representaciones sociales

En sus estudios, Moscovici encontró que los elementos que integran las representaciones se organizan en tres dimensiones, mismas que agrupan los elementos de la representación y son las siguientes: *la información, la actitud y el campo de representación*. La información organiza los conocimientos que un grupo posee respecto a un objeto social. La información que posee una persona sobre el objeto de representación puede estar influenciada por la pertenencia a una comunidad o grupo. Según Araya (2002), la información sobre el objeto de representación será diferente según el origen de la información sobre él, así no será lo mismo si la persona tiene una relación directa con el objeto o bien si la información que recibe sobre él es por medio de la comunicación social. La actitud se refiere a una “orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación [...] expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho” (Araya, 2002, pp. 39-40). El campo de representación se refiere al conjunto ordenado, jerarquizado y estructurado de los elementos (Moscovici, 1979). En palabras de Araya, (2002) “refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación” (p. 41). El campo de representación dará cuenta de cómo los elementos mencionados se organizan en el pensamiento y cuáles de ellos predominan sobre los otros.

Esta dimensión del campo de representación, nos remite a la idea de la organización esquemática de los elementos que integran la representación. En este sentido, Campos y Gaspar (1999), consideran que

la representación, en cuanto a entidad simbólica, es un conjunto concatenado de significados acerca de un objeto, sea éste material o ideacional [...] Las representaciones nos permiten pensar y hablar de la realidad y actuar en ella; decir qué es la realidad, qué objetos o entidades le pertenecen, cómo se

relacionan éstos entre sí y cómo nos relacionamos con ellos. De esta forma podemos describir, explicar, ejemplificar, valorar o asignar alguna escala a dichos objetos (p. 30).

De acuerdo con lo anterior, dependerá de la organización de los elementos con los que se asocie el objeto de representación que cada sujeto aportará significaciones y valoraciones diferentes, ya sea que cada uno se asocie de manera directa o indirecta con el objeto al que se hace referencia. De acuerdo con Jodelet (1985), la representación está definida por un contenido, que como se ha mencionado puede ser información, imágenes, opiniones, actitudes, el cual siempre estará en relación con un objeto de representación (un acontecimiento, un trabajo a realizar, un personaje de la vida social), producto del sujeto social (individuo, familia, grupo) y de la relación entre sujetos. De ahí que la representación dé cuenta también de los posicionamientos que los sujetos ocupan en las dinámicas sociales.

Con relación al objeto de representación, Abric (2011) señala que en esta teoría dicho elemento es un punto de partida, pues la teoría de las representaciones establece una relación dialéctica, intrínseca entre el individuo y el contexto físico; es decir, no hay distinción entre ambas dimensiones (Moscovici, 1979) sino que son vistas como entidades integradas. Así, el objeto de representación “está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo [...] una representación siempre es la representación de algo para alguien” (Abric, 2011, p. 12).

En este sentido, el objeto de representación se refiere a ese algo material o ideacional, que se constituye como relevante en la vida o en la práctica de los sujetos, que tiene un significado en la vida de las personas; en este sentido no son específicamente los rasgos inherentes a ese objeto lo que lo hace relevante, sino cómo está vinculado en la cotidianidad social de una persona o un grupo y la interacción que establecen con él (Wagner, *et al*; 2011).

De esta manera, para que un objeto sea considerado objeto de representación debe “ser un objeto multiforme y complejo, para que los sujetos puedan aproximarse desde diferentes puntos de vista; ser punto de conversación e intercambio entre los miembros de un grupo; ser una novedad o generar controversia en los sujetos del grupo; estar vinculado a las prácticas, y por ende concentrar un alto grado de implicación de los sujetos en torno a este objeto” (Flament y Rouquette, 2003; Moscovici, 1979, citados por Cuevas y Mireles, 2016, p. 72).

Enfoques en la teoría de las representaciones

La teoría de las representaciones ha dado lugar a distintos enfoques que tratan de ofrecer herramientas de intelección para comprender cómo se construye el conocimiento de la realidad social, así como para estudiar los objetos de representación. Estos enfoques derivan del hecho

de que una de las características de las representaciones es que no sólo son productos de contextos sociohistóricos, sino que están sujetas a los procesos cognitivos individuales que se mezclan con el conocimiento que se construye socialmente a través de las interacciones. De ahí que cualquier aproximación a la representación siempre está sujeta a reconstrucciones constantes. Para Abric (2011), ésta es una característica que dificulta el análisis de la representación, pues está sujeta a la lógica cognitiva individual y a la lógica social. En este sentido, Rateau y Lo Monaco (2013) explican que “comprender una representación es ante todo comprender un estado de la misma en un momento dado” (p. 26).

Los principales enfoques que se han desarrollado en la teoría de la representación son el *enfoque procesual* y el *enfoque como producto*, o también conocido como *enfoque estructural*. El primero tiene su base en los trabajos desarrollados por Moscovici (1979) y Jodelet (1985) y parte del supuesto de que en la conformación de las representaciones sociales están implícitos dos procesos, el proceso cognitivo individual y el proceso de interacción y de carácter social (Banch, 2000). Este enfoque propone la descripción del origen y desarrollo de las representaciones sociales como sistemas de significación que los individuos y grupos tienen con el contexto. En este enfoque el lenguaje y el discurso adquieren relevancia pues es a través de ellos que se tendrá acceso a la representación (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Dado que la conformación de la representación resulta de un proceso individual y social, los procesos de *objetivación* y *anclaje* son fundamentales para explicar el desarrollo de la conformación de la representación desde el enfoque procesual. La *objetivación* se puede entender como el proceso en el que un concepto abstracto se transforma en una imagen dándole así materialidad. “La objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante” (Jodelet, 1985, p. 481). Este proceso inicia cuando una información nueva comienza a circular entre un grupo de personas y va circulando e incorporándose hasta conformarse una representación.

Respecto al *anclaje* Moscovici (1979) lo define como el proceso mediante el cual “la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer y ese objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (p. 121). En este proceso, el objeto de representación va a ser asimilado a formas conocidas o familiares y la escala de preferencia será diferente en cada grupo social, por lo que el objeto de representación será diferente según un sentido de pertenencia de identidad a un grupo. (Rateau y Lo Monaco, 2013).

El *enfoque estructural* fue desarrollado por Jean Claude Abric (1976), y plantea que lo característico de las representaciones es la estructura de contenido constituido por un sistema o núcleo central y un sistema periférico. Así,

elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional [...] la organización de una representación presenta una modalidad específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación (Abric, 2011, p. 18).

La función del núcleo central es estructurar los contenidos de la representación por lo que es estable, permanente y rígido en la medida en que está anclado a una memoria colectiva grupal. Por su parte, los elementos del sistema periféricos se insertan en las experiencias individuales y de ahí que haya diferencias entre los miembros del grupo (Lynch, 2020).

Desde un punto de vista epistemológico, este enfoque permite conocer las representaciones estables y no aquéllas en formación, convirtiendo las representaciones en universos estructurados (Rateau y Lo Monaco, 2013). Para Ibáñez (2001), las representaciones son tanto proceso como producto, así

cuando las personas nos revelan cuáles son sus representaciones mediante sus producciones verbales no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forma del objeto con el cual los confronta el investigador. En definitiva, las representaciones son proceso y producto de forma simultánea. Es tan solo la focalización selectiva de nuestra atención sobre un determinado aspecto de la representación social quien la convierte en proceso o producto (p. 203).

De acuerdo con este autor, centrar el estudio de las representaciones desde una perspectiva de proceso o producto obedece más a posicionamientos teóricos y metodológicos que a la naturaleza propia de la representación, de ahí que según el enfoque adoptado la investigación de la representación será más estática (descriptiva según el enfoque de producto) o dinámica (describiendo procesos de conformación de la representación).

2.4 Práctica docente y AVA: análisis desde el discurso y la representación

El estudio de las representaciones ha tenido una importante presencia en campos de la investigación donde se requiere indagar en los fenómenos culturales, sociales y psicológicos (Jodelet, 1999), dentro del campo de las ciencias sociales y, en los últimos años, dentro de la investigación educativa, ya que ha sido una tendencia el centrar la atención en los actores (estudiantes, profesores, padres de familia, etc.) y en las acciones que ejecutan en los contextos escolares (Piña y Cuevas, 2004). Desde el campo educativo, es una teoría que busca explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje partiendo del supuesto de que los contextos sociales y culturales juegan un rol importante en la configuración de las representaciones de los actores,

en la forma como se construye y comparte el conocimiento, en las acciones que llevan a cabo los sujetos y los significados que se atribuyen a los contextos y en las prácticas sobre un objeto de representación en un grupo social.

Para el estudio de la representación que se ha propuesto en este trabajo, seguimos a Jodelet (2018) quien postula que toda representación es un saber práctico que implica una relación entre un *sujeto* (individuo o colectivo) y un *objeto* (humano, social, material o ideal), y el *contexto* (o las condiciones de producción y circulación de las representaciones). En este sentido nuestro *sujeto* es un grupo de profesores de posgrado quienes elaboran la representación sobre un *objeto* que es la práctica docente, y el contexto está dado por el AVA y las condiciones institucionales y sociales que organizan y estructuran esta práctica, que otorga lugares, funciones específicas dentro de un contexto histórico, ideológico y social; en nuestro caso, una práctica docente en el contexto virtual sujeta a las transformaciones tecnológicas, políticas, epistémicas, que la impregnan y le dan un sentido específico.

Debemos considerar también los componentes de la representación (Moscovici, 1979), esto es la *información* (los conocimientos y saberes que se poseen sobre el objeto), la *actitud* (valoración positiva o negativa hacia el objeto) y *el campo de representación* (organización y jerarquización de los elementos de la representación). Al analizar la representación de los profesores de posgrado, buscaremos identificar los elementos de conocimiento (saberes, nociones, ideas, significados), sus actitudes (valores culturales compartidos como grupo de profesores, de manera personal o institucional), y la forma cómo estos elementos están organizados en la representación del grupo docente.

Si desde la perspectiva de este trabajo se enfoca la práctica docente como una práctica social, esto es, como una actividad en la que se despliegan una serie de acciones que están incrustadas simbólicamente en un contexto institucional, que le otorga características específicas y engloba una serie de conocimientos que son avalados socialmente, y se le otorgan ciertas valoraciones individuales o colectivas, adentrarnos en el análisis de las representaciones nos permitirá reconocer los elementos constitutivos de la representación del grupo de profesores y ver cuáles elementos son predominantes y cómo estructuran la práctica docente en el AVA.

De esta manera, los profesores al pertenecer a una comunidad académica o profesional (de la docencia), tienen ciertos saberes, conocimientos, valores que se atribuyen a la práctica y que son socialmente compartidos dentro de los miembros o grupos de la comunidad de docentes. “En este sentido, el conocimiento se define en relación con los involucrados en él, a las comunidades de conocedores que interactúan ‘a efectos prácticos’ con el conocimiento” (Van Dijk, 2016, p. 16); dicho de otra manera, en la interacción y en la información que se

comparte entre los miembros de un grupo. En esta interacción se comparten significados, se fortalecen o modifican las representaciones y se constituye una base de significados y acciones comunes (Campos, 2018).

Con esta idea, el objetivo es conocer los elementos que forman parte de la representación, qué conocimientos, valoraciones, elementos materiales, están relacionados e interconectados con la idea de práctica docente en los AVA, que generan significados y sentidos y derivan del conocimiento práctico, situacional, procedimental, formando marcos de referencia a partir de los cuales se articula la toma de decisiones del grupo de profesores en el aula virtual. En el caso del grupo de docentes que nos ocupa en este trabajo, el conocimiento que buscamos rastrear es aquél relacionado a su experiencia cotidiana con el objeto de representación y con el campo propio de su profesión, que es de la docencia en línea. Partimos del supuesto de que es un conocimiento formal que se adquiere al integrarse a un cuerpo académico institucional y a través del cual se difunden ciertas formas de proceder, ciertos conocimientos validados por el cuerpo académico. Analizar la representación dará cuenta de los esquemas que tienen los docentes sobre dicha práctica, cuál es el código para nombrar y clasificar los elementos y factores que configuran el espacio de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, se ha dicho que las representaciones se construyen en un contexto, esto es el telón de fondo en donde las representaciones tienen lugar, comparten y circulan entre los miembros de una comunidad. Así, el contexto cultural distribuye por diversos medios y formas “creencias ampliamente compartidas, valores considerados como básicos y de referencias históricas culturales que conforman la memoria colectiva y hasta conforman la identidad de la propia sociedad” (Ibañez, 2001, p. 178). Este trasfondo cultural moldea las representaciones proponiendo categorías básicas para significar y clasificar los objetos. Se trae a este espacio este elemento, ya que la práctica docente de la que nos ocuparemos en este trabajo tiene la particularidad de estar mediada por los llamados AVA, los cuales impregnan a esta práctica de características propias y promueven discursos académicos e institucionales que moldean las formas de conducirse y desarrollar la intervención docente en estos espacios.

En este sentido, dado que en el capítulo anterior hemos abordado el contexto internacional y nacional en el que el discurso de la docencia en los AVA toma forma y se configura a partir de ciertas políticas, estrategias e intenciones educativas, nuestra tarea sería indagar de qué manera este discurso está presente en las representaciones de los profesores y de los grupos de docentes, configurando y diseñando formas de participación para dar un sentido al espacio de enseñanza y aprendizaje en los ambientes digitales.

En el siguiente capítulo se explicará el posicionamiento epistemológico que se ha retomado en este trabajo, así como la ruta metodológica para el estudio del corpus, a partir del cual nos adentraremos en el estudio de las representaciones de la práctica docente en el AVA.

Capítulo 3

Horizonte epistemológico y ruta metodológica de la investigación

Epistemologies offer one way to think about and situate the study. Methodologies offer additional ways to think through the basis for organizing, planning and conducting the study, and analyzing the results (Salmons, 2016, p. 25).

Observar la realidad, cuestionarla y tratar de explicarla requiere de la elección de un marco teórico y metodológico que ayude a comprender y dar cuenta de qué es, desde dónde la vemos, qué entendemos por conocer la realidad, cómo adquirimos conocimiento de esa realidad, preguntas que forman parte del carácter epistemológico del marco de intelección que nos permitirá responder y explicar estos cuestionamientos (Aznar, 1992). La epistemología y la metodología se articulan y dan lugar a un ejercicio que orienta el análisis de los objetos de estudio en la investigación que, en nuestro caso, son las representaciones de la práctica docente de los profesores en el AVA, y fungen también como guías en la selección de pasos y herramientas que ayudan a recabar la información a partir de la cual se realiza el análisis de los datos.

Para Denzin y Lincoln (2013), la epistemología permite preguntarnos cómo conocemos el mundo, cuál es la relación que se establece entre el investigador y la realidad que conoce, mientras que la metodología se enfoca en cómo se puede obtener ese conocimiento, es decir, en los pasos a seguir para lograrlo. En este contexto, en el presente capítulo se desglosan los aspectos epistemológicos desde donde se enfocó el objeto de estudio y las estrategias metodológicas que sirvieron como guía para conformar una ruta de indagación y diseñar los instrumentos que ayudarían al análisis e interpretación de los datos.

Como marco epistemológico se optó por el constructivismo, paradigma que se revisa brevemente en el primer apartado de este capítulo, el cual posiciona la experiencia de los sujetos como elemento que da significado y sentido a la realidad y a partir de la cual se construye el conocimiento de la misma. Así, son los sujetos y los significados el tema de interés del investigador y su labor estará enfocada en explicar cuáles son y cómo están integrados en el lenguaje o en las acciones de los sujetos integrantes de un grupo social (Schwandt, 1998).

En el segundo apartado se aborda el marco metodológico que sustentó la elección de los instrumentos de recolección de datos y que constituyeron los dispositivos que nos permitieron acercarnos al discurso de los profesores y con ello realizar el análisis sobre las representaciones. En el tercer apartado se contextualiza el referente empírico, esto es el grupo de profesores que conformaron la unidad de análisis para el estudio de la representación sobre la práctica docente. En el cuarto y quinto apartado se explican los instrumentos de recolección

de datos (entrevista y cuestionario) y el Análisis Predicativo de Discurso, como metodología de análisis de las representaciones del grupo de estudio.

3.1 Bases epistemológicas guías en la investigación

En el estudio de los fenómenos educativos podemos encontrar la aplicación de perspectivas o enfoques que han replicado los métodos de investigación utilizados en las ciencias naturales, basados principalmente en un paradigma positivista en donde la realidad es vista como objetiva, controlable, que existe más allá de las percepciones de quien observa o participa en dicha realidad y que puede ser medida en términos de conducta (Salmons, 2016). La óptica que se establece en este enfoque es una relación de correspondencia entre la realidad y el conocimiento buscando con ello una universalidad que da lugar al conocimiento verdadero (Aznar, 1992). Sin embargo, la complejidad de los fenómenos sociales ha puesto de manifiesto la poca practicidad del uso de estos enfoques y su limitación para explicarlos, toda vez que la realidad social no es factual, está sujeta a una historicidad que la hace contingente³² y contextual, por lo tanto, cambiante y multirreferencial, y escapa al control y objetividad que se buscaban en dichos enfoques.

El desarrollo de los enfoques interpretativos permitió ampliar la perspectiva desde la cual se estudiaban los fenómenos sociales y puso el foco en los significados que las personas otorgan a los eventos, lugares, objetos, poniendo énfasis en cómo las personas interactúan con estos elementos, qué significados les otorgan y cómo configuran su conocimiento a partir de la experiencia. El interés de este enfoque es integrar diversos métodos y perspectivas teóricas y epistemológicas para entender los fenómenos sociales con una perspectiva cultural y de corte interpretativo (Denzin y Lincoln, 2013). Así, este enfoque parte del supuesto que los seres humanos

crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio. Actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de su interpretación y de su significación. Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales, como cualidades efectivas de los objetos que percibimos (Erickson, 1986, p. 126).

Aunque en los enfoques interpretativos se parte del hecho que hay significados que se comparten y construyen socialmente, también considera que habrá diferencias de significado

³² Respecto al carácter contingente de los fenómenos sociales y, por ende, de los educativos, Buenfil Burgos (1991, p.20) considera que la contingencia radica en “la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo, imprevistos que modifican el carácter mismo del concepto, el proceso y los sujetos involucrados, modificando así la identidad de lo educativo”. En este sentido, todos los fenómenos sociales son contextuales y se ven influenciados por diversos elementos pertenecientes a otros contextos que cambian o influyen en su significado, haciéndolos así entidades abiertas y sujetas a diversas condiciones de producción.

entre los individuos; esto es, que cada uno puede otorgar a un mismo objeto físico, conducta o situación una significación o interpretación distinta. (Erickson, 1986).

Dentro de este enfoque se encuentra el constructivismo que, como paradigma epistemológico, tiene como punto central el estudio de la forma como se produce el conocimiento (Retamozo, 2012; Mogashoa, 2014), busca explicar cómo aprendemos los humanos y cómo se construye el conocimiento sobre la realidad (Bengoechea, 2006; Álvarez-Gayou, 2003). El constructivismo “argumenta que los humanos generan conocimiento y significado a partir de una interacción entre sus experiencias y sus ideas” (Mogashoa, 2014, p. 52). En este sentido, el ser humano “construye conceptos, modelos, esquemas para dar sentido a la experiencia, pero además, constantemente prueba y modifica dichas construcciones a la luz de una nueva experiencia” (Schwandt, 1998, p. 237).

En los planteamientos epistemológicos de esta teoría, se han identificado varios tipos de constructivismo, así como representantes teóricos en cada uno de ellos. Por ejemplo, Serrano y Pons (2011), identifican un constructivismo radical, cuyos principales representantes son Heinz Von Foerster y Ernst von Glaserfeld, un constructivismo de tipo cognitivo, representado principalmente por la teoría de Piaget; un constructivismo de orientación sociocultural (socioconstructivista), que se nutre de las aportaciones teóricas de Vygotsky; y una línea vinculada al construccionismo social, relacionado a los planteamientos de Peter L. Berger y Thomas Luckman.

La perspectiva social del constructivismo o el socioconstructivismo, como se le ha denominado, se ha inspirado en los planteamientos de Vygotsky (2015), quien sustenta la importancia del medio social y cultural como parte importante en la construcción del conocimiento; además sitúa al lenguaje como elemento indispensable de los procesos psicológicos en la medida que juega como herramienta mediadora entre el pensamiento y la experiencia. El lenguaje permite a sus usuarios representar su realidad en términos de modelos mentales, los cuales definen, controlan la percepción y la interacción cotidiana e intervienen en la producción del discurso; en este sentido “estos modelos son los fundamentos cognitivos de nuestro discurso y comunicación a cerca de las experiencias, como sucede en las narraciones cotidianas” (Van Dijk, 2016, p. 77).

Campos y Gaspar (1999) mencionan que la perspectiva constructivista “se plantea, en términos generales, que las personas (sujeto) construyen tanto la realidad (objeto en forma de conocimiento, incluidas ellas mismas), como las propias estructuras cognitivas que permiten esa construcción, de acuerdo con condiciones históricas, sociales y culturales” (p. 29), de ahí que el discurso y el conocimiento son contextuales, es decir, dependen de las comunidades en

las que se comparten y construyen, y de situaciones específicas de percepción y experiencia (Van Dijk, 2016). En este sentido, los modelos mentales

son cruciales para la comprensión del discurso y del conocimiento, porque ambos son puntos de partida así como de llegada del discurso: los usuarios del lenguaje, en general, no comunican sin motivo, sino con la intención de compartir experiencias personales y conocimiento específico que han adquirido, a su vez, de otras fuentes [...] y lo hacen según como está representado en sus modelos mentales (Van Dijk, 2016, p. 83).

Dados los elementos anteriores, una de las formas de adentrarnos al estudio de las representaciones es mediante el discurso, pues en él se reflejan estos modelos mentales que los miembros de comunidades epistémicas construyen en un contexto específico, definido en espacio y tiempo, los cuales contribuyen a dar un sentido a la realidad. Según Berger y Luckmann (2008), la realidad es una construcción social, y “se da por establecida como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y está sustentado como real por éstos” (p. 35).

El lenguaje, en este sentido, permite expresar la subjetividad, aquello que para cada individuo forma parte de su realidad y experiencia, lo que es posible dada la capacidad del lenguaje de cristalizar y estabilizar la propia subjetividad y la de otros (Berger y Luckmann, 2008). También el lenguaje, a través del discurso ayuda a sus usuarios a compartir y difundir conocimiento en situaciones comunicativas de comunidades epistémicas, sociedades y culturas (Van Dijk, 2016).

Es con el lente del paradigma constructivista que se enfoca el objeto de estudio de este trabajo, las representaciones de la práctica docente en los AVA. Así, se parte de la premisa de que los docentes construyen el conocimiento sobre la práctica docente a partir de sus intenciones educativas, la constante interacción con el medio tecnológico y con el continuo intercambio con los estudiantes, experiencia que les permite dar significado a los elementos del medio digital y a las acciones que ponen en marcha para generar un ambiente de aprendizaje y seguimiento del curso, así como a la interacción que se despliega y que hace posible el intercambio y la creación de un ambiente de enseñanza aprendizaje.

La realidad de los profesores sobre el contexto de su práctica docente en el AVA va conformando su conocimiento y significación de la misma. Esta realidad tiene origen en las interpretaciones que hacen del contexto, el significado que asocian a estos elementos y a las acciones que despliegan en consecuencia, elementos que forman parte de sus procesos de objetivación y subjetivación, en los cuales se implica la interpretación de la realidad y el conocimiento de la misma (Berger y Luckmann; 2008).

Dado que el interés en este trabajo es adentrarnos en el análisis discursivo para identificar cómo está conformado el conocimiento de la práctica docente en el AVA se optó por un enfoque en donde la representación funge como herramienta de intelección que permitirá adentrarnos en los pensamientos de los profesores, en cómo interpretan y piensan la realidad de su práctica. La representación permitirá conocer “las imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que [...] permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes *se tiene* algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelet, 1985, p. 472).

Establecido así el marco epistemológico toca dar espacio a las estrategias y herramientas metodológicas que permitieron el estudio de las representaciones del grupo de profesores en los distintos momentos de la investigación, elementos que se explican en el siguiente apartado.

3.2 Ruta metodológica para el estudio de las representaciones

Bajo los objetivos que se delimitaron para la realización de este trabajo, se optó por seguir una metodología de corte cualitativo, tradición investigativa³³ que pone el interés en las significaciones que los sujetos asignan a las prácticas que día con día despliegan en un espacio social específico y que les ayudan a construir un conocimiento y sentido de la realidad en la que participan. Esta metodología parte de la suposición de que las personas construyen su propia realidad e interpretan el mundo de una manera específica, por lo que está interesada en enfocar los matices y las particularidades de la experiencia humana más que las generalizaciones de la misma (Salmons, 2016). “La investigación cualitativa busca descubrir y describir en los informes narrativos qué hace la gente en su vida diaria y qué significan sus acciones para ellos” (Erickson, 2013, p. 89).

Dado que el interés está en la particularidad de las circunstancias sociales y materiales en la que se genera la experiencia, la investigación cualitativa generalmente involucra a pequeños grupos de personas que tengan experiencia en el problema que se estudia y busca rastrear las percepciones, experiencias y conductas sobre el objeto de estudio haciendo uso de diversas herramientas como entrevistas, grupos focales, observaciones participantes y no

³³ Con el concepto de tradición investigativa nos adherimos a las noción que plantea Terrés (2008) al postular que cada enfoque de investigación, cualitativo y cuantitativo, nos plantea “un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinados grupos sociales” (p.35). Así las comunidades científicas han acordado ciertas formas y prácticas para estructurar bajo ciertos lineamientos metodológicos (de corte teórico, conceptual y práctico) el acercamiento al objeto de estudio.

participantes, análisis de documentos, videos, fotografías, etc. (Salmos, 2016). Por otro lado, el análisis de discurso, como transdisciplina, acepta una amplia variedad de métodos, cualitativos y cuantitativos (Van Dijk, 2016), de ahí que para rastrear el contenido representacional de nuestro grupo de estudio sobre la práctica docente en el AVA, se seleccionaron dos instrumentos que, por esencia, permiten tener acceso tanto al contenido de la representación como a su organización: la entrevista y el cuestionario (Abric, 2011).

El primero de ellos es un instrumento que permite la elaboración de un discurso sobre el objeto de la representación. Para Cuevas (2016) “es un instrumento que permite acceder al universo del sujeto y al contenido de la representación” (p. 118). Respecto al segundo, además de ser el más utilizado para el estudio de las representaciones, permite introducir aspectos cuantitativos como la organización de las respuestas, factores explicativos o discriminantes de una población, las posiciones de los grupos respecto a ejes explicativos, entre otros (Abric, 2011).

Para la entrevista se optó por un diseño semiestructurado y abierto, lo anterior para identificar, desde la experiencia de los profesores, cómo se vincula cada elemento que interviene en la creación del espacio de la práctica en el AVA (estudiantes, contenidos, actividades, diseño instruccional, herramientas de comunicación), de qué manera aporta un sentido a la experiencia docente de los profesores, los significados que han otorgado a las acciones que llevan a cabo en dicho espacio, el conocimiento generado de esta práctica dentro de la trayectoria de su participación en este programa, así como de la reflexión que hacen en términos del contexto de su labor en la formación docente.

Se considera que la selección de la entrevista en la presente investigación permitió abrir el análisis de las referencias teóricas seleccionadas que explican la práctica docente en el AVA a través del discurso de quienes participan de manera directa en la experiencia, para rescatar las significaciones que han construido, conocer sus condiciones de producción y cuáles significaciones se comparten entre el grupo de profesores. Dar voz a los profesores que participan en este programa tiene la finalidad de abrir la posibilidad a la interpretación como proceso “de fusión de horizontes [...] que conduce necesariamente a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legítimas, lo cual articula el estudio en casos específicos con el contexto general en que se insertan, y a que la postura política del intérprete sea explícita” (Bertely, 2000, p. 41).

Como segundo paso metodológico, se optó por realizar un cuestionario que buscó complementar la información recabada en la entrevista para identificar las representaciones sobre mediación y práctica docente en el AVA bajo un esquema más acotado de producción discursiva y para centrar la atención en la estructura y contenido de la representación (Abric,

2011), más que en la parte contextual de producción o la dinámica como grupo y en las significaciones compartidas. Para Wagner, Hayes y Flores (2011), el análisis núcleo-periferia “presenta la estructura de la representación en una forma más formal, permitiendo la diferenciación de palabras clave que son asociadas con la representación por los miembros de diferentes grupos [...] Sin embargo, sí ofrece claves respecto a la relación jerárquica entre los elementos cognitivos” (p. 314). Los autores también mencionan que, dada la información que proporcionan sobre la representación es limitada, se sugiere aplicar este tipo de instrumentos al final de la investigación.

Según lo anterior el propósito es realizar un ejercicio deconstructivo³⁴ mediante el cual se busca analizar el discurso de nuestro grupo para conocer las significaciones y valoraciones que han construido sobre los objetos y procesos con los que su práctica docente se vinculan en el contexto físico, temporal y social de los AVA.

Dado que en el estudio de las representaciones el contexto influye en la construcción de los significados sobre el objeto de estudio, en el siguiente apartado se explica el espacio de la práctica de la docencia del grupo de profesores que participaron como informantes de esta investigación, y se describen los aspectos y condiciones institucionales que orientan las prácticas del programa elegido.

3.3 Contextualización del referente empírico: la EEELE a distancia y sus profesores

En los últimos años se ha registrado un incremento en el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera, fenómeno originado por el proceso de globalización que ha propiciado intercambios comerciales y culturales entre países de habla hispana y el resto del mundo (Instituto Cervantes, 2021). Así, se ha generado un interés en las manifestaciones culturales que emergen de latinoamérica, las cuales han sido bien recibidas, desde los sitios arqueológicos, la literatura creada por escritores mundialmente conocidos,³⁵ la música, la gastronomía y la diversidad lingüística, han hecho que América Latina se presente al mundo “con una identidad

³⁴ La *deconstrucción* es una noción teórica filosófica de Jacques Derrida que hace referencia a una práctica en el análisis del discurso que busca encontrar las significaciones interrelacionadas en la producción discursiva. En este trabajo retomamos dicha noción para hacer referencia a la separación de partes de un todo, en este caso, del discurso, e identificar los elementos que lo constituyen, así como las relaciones que se establecen entre ellos con el propósito de identificar los diferentes elementos conceptuales, de significaciones y valoraciones que están presentes en las representaciones de la práctica docente.

³⁵ “Poetas, ensayistas y particularmente novelistas, fijaron en el mapa moderno de las culturas la presencia atrayente de esta región, cuando en los años sesenta surgió el llamado ‘Boom de la novela latinoamericana’, que concitó un interés mundial con millones de lectores interesados con el universo macondiano y borgiano de América. Semejante atracción ejercen hoy la música, la pintura y las comidas de América Latina” (UNESCO, 2010, pp. 15-16).

propia resultado de un intenso proceso intercultural donde han convergido y se han fusionado naciones, lenguas, religiones y saberes” (UNESCO, 2010, p. 15).

Estos aspectos posicionan en un lugar estratégico al español y a los países de habla hispana, tanto por la influencia cultural como por el potencial económico que representa la zona. El Instituto Cervantes (2021) ha documentado algunos factores que posicionan al español como lengua de interés, entre los que destaca lo siguiente: es la segunda lengua por hablantes nativos en el mundo (480 millones), es el segundo idioma de comunicación internacional y es reconocida por los principales foros internacionales como lengua oficial, además de ser la tercera lengua que más se usa en Internet después del inglés y el chino; actualmente se tiene documentado que hay 24 millones de personas que estudian español como lengua extranjera. Según Ramírez (citado por Pulido y Erdely, 2007),

una forma recurrente de intentar medir el grado de influencia de las lenguas la proveen cuatro criterios que podríamos llamar clásicos: 1) el demolingüístico, 2) el número de hablantes de una lengua, 3) el econolingüístico, es decir, la importancia económica de sus comunidades de habla; 4) el glotopolítico, su uso como lengua oficial o de organizaciones internacionales y el prestigio socio-literario, medido por la publicación de textos. En cada uno de estos criterios y según diversas fuentes oficiales de información citadas por Ramírez, el español aparece entre los primeros tres lugares (p. 43).

Dado este fenómeno, los países de habla hispana han planteado políticas de difusión para la promoción cultural de sus bienes tangibles e intangibles, entre los que se encuentra la lengua. Por ejemplo, en 1991 España creó el Instituto Cervantes con apoyo gubernamental, el cual ha tenido como objetivo la promoción y enseñanza de la lengua española y difusión de la cultura hispanoamericana. Actualmente este instituto cuenta con presencia en más 80 países en el mundo en los cuales ofrece cursos de español como lengua extranjera y cursos de formación de profesores (Baralo, 2014).

México, en particular, ha acumulado amplia experiencia en lo que se refiere a la difusión de su patrimonio cultural, el cual se ha convertido en uno de los pilares de la identidad nacional. Su posición ha sido la de trabajar en la difusión cultural y académica, las cuales encuentra en estrecha relación como medios para alcanzar el desarrollo humano (Nualart, 2022). Esta visión ha llevado a la creación de políticas y estrategias que se han trabajado conjuntamente con las instituciones de educación superior (IES) con la idea que desde sus espacios se trabaje en la conformación de la cultura nacional y su proyección internacional.

De manera específica la UNAM, desde su creación en 1910 y bajo el rectorado de José Vasconcelos, desarrolló una estrategia para constituir y transmitir la cultura nacional, interés que compaginaba con el gobierno federal de la época y con el cual se buscaba dar a conocer la cultura mexicana y obtener su reconocimiento internacional (Sánchez, 2013). Así, en 1921 se

crea la Escuela de Verano con la finalidad de enseñar el español y la cultura mexicana a extranjeros para resaltar el valor universal de la cultura nacional. Dado el éxito y la consolidación del proyecto, en 1981 esta escuela se transformó en Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), con lo cual se buscaba la consolidación institucional de su tarea académica impulsando la investigación, la difusión académica y cultural, actualización docente, elaboración de materiales, diversidad de su oferta académica, entre otros proyectos relacionados con las actividades esenciales universitarias.³⁶

El CEPE, con sus cien años de historia, no sólo ha logrado una tradición en la enseñanza de la lengua y la cultura mexicana, sino también en la certificación del español, la impartición de cursos y diplomados de literatura, historia y arte de México, oferta que ha logrado atraer la atención de estudiantes de más de 170 nacionalidades y, tan solo en los últimos diez años, ha logrado captar a más de 20,000 estudiantes (Centro de Enseñanza para Extranjeros [CEPE], 2021). Durante su trayectoria, el CEPE se ha propuesto implementar una política de difusión de la lengua a través de cuatro ejes estratégicos: el desarrollo de un plan de estudios elaborado con base en el perfil de estudiantes atendidos así como la integración de las nuevas teorías y metodologías en la enseñanza de lengua; la certificación del dominio de la lengua española, los

³⁶ Además de la creación del CEPE, la UNAM ha emprendido otras acciones de internacionalización que han tenido el objetivo de trabajar en la creación de vínculos académicos con otros países a través de la difusión de la lengua y cultura mexicana. Así, hacia 1940, y dado el incremento de la población hispana en Estados Unidos, se generó una demanda de servicios educativos y la UNAM, mediante de algunos convenios con la Universidad de Texas, creó la escuela de extensión en San Antonio Texas, la cual trabajó directamente con el CEPE para ofrecer cursos de lengua y cultura mexicana que comenzaron a ganar buena reputación en Estados Unidos por su calidad (Sánchez, 2013). Años más tarde, en 1995, se creó la Escuela de Extensión en Canadá (ESECA) la cual no sólo buscaba ampliar la difusión del español y cultura mexicana, sino que respondía al contexto e inicio del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, y a los convenios de colaboración e intercambio académico y cultural (Pulido y Erdely, 2007). Más tarde se abrieron las escuelas de extensión en Chicago (2004) y Los Ángeles (2007), ciudades en Estados Unidos que albergan una representativa población de migrantes mexicanos y mediante su creación se buscó no sólo contribuir a la difusión de la lengua y cultura mexicana, sino ser una sede de apoyo para los connacionales radicados en las zonas en donde les ofrecían cursos de inglés, español como lengua de herencia, entre otras actividades. Al día de hoy la UNAM cuenta con 14 sedes en el extranjero ubicadas en Alemania, Reino Unido, China, Francia, Costa Rica, Canadá, España, Sudáfrica, Estados Unidos (en las ciudades de Boston, Tucson, Seattle), algunas de ellas denominadas Escuelas de Extensión y otras Centro de Estudios Mexicanos que tienen como objetivo “fomentar la internacionalización de la UNAM a través del desarrollo de actividades de vinculación, cooperación y colaboración inter e intra institucional; impulsar la movilidad estudiantil y académica (entrante y saliente) en las modalidades presencial, a distancia y mixta, y el desarrollo de programas académicos internacionales como un mecanismo de fortalecimiento en el manejo de lenguas y otras habilidades profesionales; promover la enseñanza y la certificación del español y la difusión de la cultura mexicana y apoyar a la comunidad mexicana que radica en la zona” (Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales, 2021, p. 11). Por otro lado, la UNAM también ha generado programas académicos de nivel terciario para la formación de profesores de español como lengua extranjera como es el caso de la Licenciatura en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (LICEL), ofrecida por primera vez en 2005 por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES) en la modalidad semipresencial, y en 2008 se abrió la modalidad a distancia. Esta licenciatura tiene como objetivo formar profesionales que desempeñen las labores docentes y de investigación en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera y su creación respondió a la creciente demanda de profesores tanto en México como en otros países. La modalidad a distancia ha permitido responder a los nuevos modelos universitarios que se basan en la flexibilidad curricular y se aprovechan las TIC para llevar a cabo los procesos académicos administrativos (Facultad de Estudios Superiores Acatlán [FES Acatlán], 2021).

programas de educación media en español, para no hispanohablantes, y la formación de profesores de español como lengua extranjera (Pulido y Erdely, 2007).

La oferta de formación docente en el CEPE ha buscado atender la creciente demanda de profesores de español no sólo en México, sino en el mundo (Delgado, Delgadillo y Munguía, 2020), como en los casos específicos de Estados Unidos, la Unión Europea y Brasil, regiones que por aspectos de política intercultural o bien por cuestiones migratorias han enfrentado la necesidad de contar con profesores calificados para atender la enseñanza de esta lengua.³⁷ Este fenómeno impulsó la creación de programas de formación de profesores de español como lengua extranjera, en adelante (ELE),³⁸ impulsando a instituciones nacionales y extranjeras a crear una oferta amplia para la formación de docentes en esta área.³⁹

El CEPE, por su parte, ha desarrollado un modelo de formación docente progresivo, de nivel inicial a profesionalizante, que busca contribuir a la formación, actualización y profesionalización de docentes para desarrollar las competencias necesarias que permitan a una persona iniciarse en la enseñanza de ELE o profundizar, actualizar o especializarse en alguna habilidad o destreza (Delgado *et al*; 2020).⁴⁰

³⁷ De manera específica, el incremento del interés en el Español en la Unión Europea se debe al impulso que han tenido las políticas del multilingüismo en la región posicionando al español como la tercera lengua más estudiada, lugar que comparte con el alemán (el primer lugar lo ocupa el inglés, y el segundo lugar el francés). En el caso de Estados Unidos el español es la lengua que más se estudia en todos los niveles de enseñanza, desde el preescolar hasta los estudios universitarios y, en este último nivel, el interés incrementa debido a que existe una prima salarial de los egresados ligada al conocimiento de esta lengua. En el caso de Brasil, en el año 2005, por mandato presidencial, se estableció el estudio obligatorio del español en la educación media, y aunque en el 2016 se derogó dicha ley, aún persiste el interés por su estudio (Instituto Cervantes, 2021).

³⁸ El acrónimo ELE (también E/LE) se acuñó en la década de los 80 y hace referencia a una disciplina o paradigma que tiene implícitos modelos, terminologías, líneas de investigación, publicaciones, congresos y principalmente profesionales de español/LE (Bruzos, 2017).

³⁹ Actualmente la oferta académica de formación de profesores del CEPE compite con la de otras instituciones y del sector privado, nacionales y extranjeras, ofrecen programas bajo distintos esquemas curriculares como cursos, diplomados, licenciaturas y posgrados, en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. En el caso de México, entre las instituciones universitarias que ofrecen este tipo de programas tenemos las siguientes: Centro Panamericano de Estudios Superiores (CEPES), que ofrece una Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, en línea; la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), que ofrece tanto la especialidad en Formación de profesores de Español y la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua extranjera, ambos programas a distancia; La Universidad Iberoamericana ofrece un Diplomado en Formación de Profesores de español como segunda Lengua, en la modalidad presencial. Entre las instituciones de otros países que ofrecen programas de formación a nivel de posgrado están las siguientes: Universidad de Barcelona, que ofrece un Máster en Profesor de Español como Lengua Extranjera, a distancia; la Universidad Internacional de la Rioja, que ofrece el Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua extranjera, a distancia; la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), que ofrece la Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, a distancia; la Universidad de Alcalá, que ofrece el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia; por mencionar algunas.

⁴⁰ La necesidad de diferenciar los programas de formación de docentes también está relacionada con un nuevo enfoque en la investigación en didáctica (Perrenoud, 2007b) y en la didáctica de la enseñanza de lenguas (Estaire y Fernández, 2012) en el que se reconoce los diversos estadios en cuanto al desarrollo profesional en el que se puede encontrar un profesor y las opciones que se le puedan ofrecer para el desarrollo de su formación. Dicho estadio corresponde a la situación que lo defina en cuanto al nivel de conocimiento (saberes), habilidades y actitudes que tenga respecto a su profesión, en otras palabras, a su nivel de competencia.

Uno de los programas que se encuentran en este modelo formativo⁴¹ es la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (EEELE), a distancia, programa de posgrado que ofrece junto con la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). La EEELE se creó en el 2008 con el objetivo de “profesionalizar la actividad docente de profesores de español como lengua extranjera para que cuenten con amplios conocimientos teórico-metodológicos, y sean capaces de ofrecer una respuesta innovadora, ética e independiente a las demandas educativas en su campo” (CEPE, 2007, p. 6). El programa curricular consta de 14 asignaturas y una duración de 488 horas, las cuales se cursan a lo largo de cuatro semestres. Desde sus inicios, la EEELE se diseñó como un programa a distancia en línea, con la finalidad de cubrir dos objetivos a partir de esta modalidad:

el primero es permitir a un mayor número de estudiantes participar en el programa, sin importar su lugar de residencia y con la posibilidad de continuar su ejercicio profesional durante sus estudios; el segundo es capacitar a los estudiantes para participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales para que incorporen este conocimiento a su práctica docente (CEPE, 2007, p. 6).

Se destaca que, al ser un programa en línea, su alcance es amplio en cuanto a la atención de personas que se forman como profesores de ELE, ya que se atiende a estudiantes que con lugares de residencia en América, Europa, Asia y Oceanía⁴², de esta manera sus contextos de enseñanza y perfil de estudiantes son diversos⁴³ (CEPE, 2018).

Para ingresar como estudiante de este programa se requiere de estudios de licenciatura en letras, lingüística u otra área a fin, además de tener experiencia en la enseñanza de lenguas y ser profesor de español en activo. Se destaca que, según el perfil de ingreso establecido, el enfoque del programa no es el de iniciar a una persona en el campo de la enseñanza de ELE,

⁴¹ El CEPE también ofrece los diplomados Básico y Avanzado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (DIBELE) y (DIAPELE), en la modalidad presencial y a distancia en línea. El primero de ellos está dirigido para personas que cuentan con nula experiencia en el campo de la ELE y el segundo está dirigido a egresados de las áreas de letras, lingüística y afines, sin experiencia en la docencia de ELE (CEPE, 2021).

⁴² Por ejemplo, algunos países desde donde los estudiantes han cursado esta especialización son: Alemania, Australia, Brasil, Canadá, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Emiratos Árabes, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, México, Nueva Zelanda, Perú, Polonia, Reino Unido, Singapur, Suiza, Venezuela, Vietnam (Datos otorgados por la Coordinación de la EEELE).

⁴³ Se destaca que en el campo de la enseñanza de ELE existen diferentes perfiles de estudiantes interesados en aprender español. Por ejemplo se encuentran los grupos que aprenden el español como lengua de herencia (ELH), español segunda lengua (EL2) o bien como lengua extranjera (ELE). Los hablantes de herencia son aquellos individuos que en su casa o comunidad están expuestos a una lengua diferente a aquella que se habla en los espacios sociales más amplios, como la escuela, el trabajo, por lo que desarrollan cierto grado de bilingüismo. En estos grupos podríamos encontrar a los niños migrantes, los hijos de migrantes, grupos minoritarios hablantes de otras lenguas (Prada, 2019). La segunda lengua (L2) es aquella que coexisten como oficial u autóctona con otras lenguas en un mismo país. Otro fenómeno de segunda lengua se produce cuando un grupo de migrantes logran constituir una comunidad representativa en el país de acogida, al margen de su oficialidad, como es el caso de los migrantes hispanos en Estados Unidos, situación en el que el español se considera L2. La lengua extranjera es aquella que se aprende en un país donde no es oficial ni autóctona (Centro Virtual Cervantes, 2020), como el caso del inglés en México.

sino que, a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas previamente en el ejercicio profesional, se busca profundizar y llevarlo por un proceso de reflexión mediante la adquisición de nuevos conocimientos. Con ello se establece que la finalidad institucional del programa “es la formación de profesionales en el área que difundan adecuadamente la variante mexicana de la lengua española y los repertorios culturales que la acompañan, incorporando las nuevas modalidades educativas” (CEPE, 2007, p. 6).

Los programas profesionalizantes son una opción que brindan las IES para “cubrir la demanda que realizan las personas que pretenden mejorar su trabajo a través de una capacitación mayor al que ofrece una licenciatura, lo cual les permite un mejor desempeño en el terreno laboral” (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado [COMPEPO] 2015), p. 42).⁴⁴ Así, el modelo propuesto por el CEPE concibe un proceso de formación sistemático “mediante el cual los profesores adquieren, aprenden o desarrollan las competencias profesionales para realizar su trabajo de manera exitosa” (Delgado *et al*; 2020, p. 176).

La profesionalización que busca la EEELE es parte de un proceso formativo que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia profesional, en donde el dominio de los aspectos teóricos y prácticos de la docencia en ELE son vistos como parte esencial del programa y de su formación. Según Perrenoud (2007b), el grado de profesionalización es una característica y el estado histórico de una práctica, que da a los profesionales una autonomía fundada en su competencia y en su ética, en donde se asumen las responsabilidades moral, civil y penal de sus actos y las decisiones tomadas.

Para llevar a cabo esta tarea, la EEELE cuenta con un cuerpo de académicos que desempeñan dos tareas importantes. La primera de ellas es estar al frente de cada curso que forma parte del programa curricular, y en la cual están en contacto con los alumnos durante un periodo de tiempo específico. En las normas operativas del programa estos académicos son denominados *profesores* y tienen las siguientes funciones: conocer y dominar el plan de estudio y las actividades académicas del programa; impartir las actividades académicas en los periodos establecidos, motivar al alumno en su proceso de aprendizaje, guiar al estudiante y fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo en el grupo, desarrollar una cultura de trabajo no presencial que fomente la autonomía y la autorregulación, evaluar e informar sobre los resultados en los tiempos establecidos, asistir a cursos para conocer las nuevas herramientas de la plataforma del programa y otras que establezca el Comité Académico (CEPE, 2007).

⁴⁴ La UNAM (2018) menciona que el objetivo de este tipo de posgrado es “profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica” (p.20). En este sentido, una especialización difiere de una maestría en la medida en que ésta última tiene, en general, el propósito de formarse en la investigación. (UNAM, 2018).

Para la UNAM (2018b) un profesor es una figura clave en la formación de los estudiantes y responsable de instruir a los ciudadanos que participen en la sociedad, por lo que desempeñará roles como ser instructor y especialista en una materia, solucionar problemas, mediar conflictos y orientar profesionalmente a los estudiantes. Para ser profesor de los cursos de la EEELE es necesario contar con conocimientos sólidos en el área y una amplia experiencia en la enseñanza y la formación de docentes de EEELE, contar con el grado mínimo de especialista y estar dedicado a las actividades académicas y profesionales relacionadas con alguno de los campos de conocimiento del programa (CEPE, 2007).

La segunda tarea desempeñada por el cuerpo de académicos es la *tutoría* la cual, según las normas operativas, tiene el objetivo de establecer un plan específico de trabajo y actividades que lleven al estudiante a la finalización del plan de estudios y a la presentación de su trabajo recepcional que presentará en el examen de grado (CEPE, 2007). Según el Reglamento de Estudios de Posgrado, los tutores son las “personas integrantes del personal académico responsables de la dirección de las actividades académicas de la o el alumno” (UNAM, 2018, p. 24). Una de las funciones principales de los tutores es dirigir las actividades que están enfocadas a cumplir con alguna de las modalidades de titulación del programa de estudios. Romo (2011) conceptualiza la tutoría en educación superior como “un acompañamiento personalizado, es decir, esta acción requiere la atención que un profesor capacitado como tutor realiza sobre el estudiante con el propósito de que este alcance su pleno desarrollo, en cuanto a crecimiento y madurez, y a la manifestación de actitudes de responsabilidad y de libertad” (p.47). En la educación en línea, la figura del tutor, además de ser docente, es responsable de ayudar a los estudiantes a administrar su tiempo y apoyarles en las dificultades técnicas que se presenten (UNAM, 2018b).

De las figuras académicas presentadas sobre la EEELE, nuestro análisis estará enfocado en los *profesores* encargados de la impartición de los cursos y, en específico, de su práctica docente en el ambiente virtual de aprendizaje. Si bien en este programa la función tutorial coexiste con la del docente, en otras palabras, el *profesor* encargado de impartir un curso también desempeña funciones de *tutor* con un grupo más pequeño de estudiantes, el análisis que aquí se despliega es sobre el papel que desempeñan los académicos encargados de acompañar a los estudiantes durante un curso o asignatura, es decir, aquel académico responsable de diseñar un ambiente de aprendizaje con sentido de pertenencia social y favorecedor de procesos cognitivos para estudiar un contenido específico y alcanzar determinados objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum.

Al centrar nuestra atención en la docencia, la situamos como uno de los elementos importantes en la concreción de los fines pedagógicos del programa, dado que son los docentes

quienes están en contacto con los estudiantes trabajando en la profundización, mediando entre sus conocimientos y la vinculación de éstos con sus experiencias a partir de la propuesta didáctica de cada curso. En este sentido, se confiere al profesor una responsabilidad para configurar el entorno de aprendizaje, creando las condiciones cognitivas y sociales necesarias para que los estudiantes encuentren sentido y guíen su experiencia, de ahí que sea necesario que el profesor conozca plenamente la propuesta curricular del programa, y al mismo tiempo tenga cierta habilidad pedagógica para trabajar en estos medios (Garrison y Anderson, 2005).

Según lo anterior, se busca contextualizar la práctica docente a partir de los significados que el profesor genera en el ambiente virtual de aprendizaje y con los cuales configura sus acciones y estrategias de intervención mediacional con el grupo, considerando los antecedentes y conocimientos de los estudiantes, la propuesta curricular del programa y el medio tecnológico como espacio de interacción y encuentro para la construcción del conocimiento. La idea es poner en perspectiva la relación que existe entre el docente y el ambiente virtual a partir de los significados que se construyen en el contexto del AVA y las acciones que el docente despliega a partir de esta configuración. Partimos del supuesto que las representaciones que se tengan de la práctica docente en el ambiente virtual influyen en la forma como se usan las herramientas, se establecen las estrategias y se hace una propuesta de intervención didáctica para el trabajo con el grupo.

Con la finalidad de aportar al análisis de la práctica docente en el posgrado se propone esta investigación en la que se busca indagar cómo los profesores se involucran en el espacio de formación de este programa de Especialización, cómo se representan su participación, cómo configuran su práctica en el espacio virtual a partir de su experiencia profesional y de las posibilidades institucionales dadas por la modalidad del programa, los objetivos y la propuesta de contenidos; qué elementos toma en cuenta para su configuración y puesta en marcha, cómo concibe al alumno; todos estos son cuestionamientos que forman parte del interés de esta investigación. En este sentido, posicionamos al profesor del programa como un representante institucional de ciertos saberes, actuaciones, metodologías y a partir de estos marcos construye una práctica adaptada al espacio virtual del programa para generar una dinámica de trabajo que promueva la interacción, la colaboración y el trabajo individual y grupal, que permita la concreción de los objetivos señalados en cada curso.

Asimismo, se parte del supuesto de que el profesor juega un papel mediador entre lo que establece el currículum y las necesidades específicas de los estudiantes, y diseñará estrategias de intervención para poner en diálogo ambos elementos y, con ello, apoyar el proceso de profesionalización del estudiante. Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán,

esa idea de mediación, trasladada al análisis de desarrollo del currículum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes” (2013, p. 197).

Realizar esta investigación tienen la intención de dar cuenta del estado actual de las representaciones de la práctica docente en el AVA de la EEELE, con la idea de conocer cómo estos docentes configuran su participación en este programa, cómo visualizan su actividad como parte de un programa curricular y qué conocimientos y saberes ponen en juego para construir un espacio que contribuye a la formación de docentes de ELE. A partir de este análisis, se considera que se pueden aportar elementos para una mejor comprensión de la práctica docente, pues si entendemos desde donde los profesores configuran sus acciones de intervención, podemos establecer mecanismos de ayuda que los apoyen a mejorar y desarrollar nuevas competencias y habilidades en la docencia en línea.

Con lo anterior se busca trabajar la dimensión cualitativa de la relación tecnología con la docencia y abordar la perspectiva que los profesores tienen respecto a su práctica en los ambientes virtuales. Buscamos con ello dar el salto de ver las tecnologías como instrumentos de apoyo, y ver a los actores, en este caso a los docentes, como figuras centrales, que se apropian de una práctica y un ambiente específico y lo usan a favor del desarrollo de los procesos formativos y de aprendizaje.

Además de lo mencionado, es necesario apuntar que la EEELE no es un programa único en su tipo en el país ni en el resto del mundo, de ahí que compita con otros programas de formación docente a nivel de maestría, sin embargo, es un posgrado que al pertenecer a una de las universidades más importantes del país y de América Latina, da la posibilidad de que sus egresados cuenten con un reconocimiento académico que les permita ejercer no sólo en México, sino en otros países, lo cual constituye una proyección internacional en la formación de estos egresados. En este sentido, el interés por elaborar esta investigación también deriva de la importancia que juegan los posgrados como espacios en la generación y en la profundización de conocimientos y la importancia del papel docente en la mediación y construcción del mismo.

Los profesores de la EEELE a distancia

El grupo de estudio lo constituyen los profesores de la EEELE, específicamente aquellos que impartieron curso de los programados durante el semestre lectivo. Se ha definido a este grupo

de profesores como *caso* bajo el enfoque de los postulados de Stake (2020), en donde un *caso* es un sistema integrado, con características específicas, pero también en el que existen rasgos de una generalidad con otros casos.

En este sentido, el grupo de profesores de la EEELE comparte con otros casos la práctica docente que llevan a cabo en el AVA, tal como sucede en otros programas de la universidad a la que pertenecen, o bien de otras escuelas e instituciones; sin embargo, la EEELE es un programa de nivel posgrado, el perfil del programa es profesionalizante, hay un proceso de selección para los estudiantes mismo que responde a un perfil específico de ingreso, y varios de sus profesores fueron creadores de las asignaturas ofrecidas y recibieron cursos para diseñar los programas con un enfoque asíncrono de enseñanza en una modalidad *elearning*. Estas características marcan una diferencia con otros grupos de profesores y, al mismo tiempo, definen su particularidad, nos da cuenta del contexto específico en el que se inscribe su práctica y las condiciones de producción y significación de la misma.

Para contactar al grupo de profesores se contó con el apoyo de la Coordinación del programa y con su aval se envió un correo electrónico en el que se invitó a participar a todos los docentes que están registrados en la plantilla para que, de manera voluntaria, pudieran compartir la experiencia adquirida como profesores en el AVA. Cabe destacar que esta primera invitación fue abierta, es decir, se dirigió a 28 profesores que han impartido cursos en el programa de la EEELE, tanto a aquellos que estaban programados oficialmente en el calendario lectivo del semestre en curso, como aquellos profesores que no estaban activos pero han impartido curso en algún momento de la historia del programa.

Dado que este trabajo buscó profundizar en las representaciones de los docentes, de principio no se tuvo como objetivo agotar la plantilla de docentes, ya que varios de ellos, por razones administrativas⁴⁵, sólo participan como tutores⁴⁶. En este sentido, en la selección de los profesores se aplicó el criterio de que estuvieran impartiendo una actividad académica o que estuvieran programados para impartirla, ya que se consideró importante que fueran profesores activos en la impartición de cursos y tuvieran una experiencia reciente y cercana a la estructura de los mismos, y, en general, a la dinámica establecida con el trabajo en grupo.

Considerando lo anterior, se envió un correo personal a los profesores programados en el calendario lectivo, ya que era el universo de profesores que estaban activos en el programa.

⁴⁵ Por reglamentación interna del programa, algunos profesores que se encuentran en periodos sabáticos no pueden participar en la impartición de cursos aunque sigan considerados dentro de la plantilla de profesores. Muchos de ellos continúan con sus funciones de tutoría con los alumnos pero no imparten cursos.

⁴⁶ Es importante destacar que, aunque a todos los profesores de este programa se les denomina tutores, la tutoría a la que hacemos referencia en este párrafo es aquella que tiene el propósito de dirigir las actividades que están enfocadas a cumplir con alguna de las modalidades de titulación del programa de estudios.

El correo tuvo la finalidad de preguntar de manera directa sobre la disposición de ser entrevistados para obtener la información necesaria para el trabajo de investigación. Con este contacto se pudo aplicar la entrevista a 17 profesores, quienes respondieron el correo personalizado y decidieron voluntariamente dar un espacio para la entrevista.

Los primeros siete profesores fueron entrevistados de manera presencial, en espacios elegidos por ellos y teniendo en consideración que el lugar ofreciera las condiciones necesarias para realizar la entrevista. Los siguientes diez profesores fueron entrevistados por el sistema de videoconferencia Zoom, lo anterior debido a la alerta sanitaria relacionada con la pandemia Covid-19, misma que hizo necesaria la interrupción de las actividades presenciales en el campus universitario y el establecimiento de algunas medidas de seguridad sanitaria como la restricción para los encuentros sociales.

Se considera necesario destacar que, al momento de la aplicación de la entrevista, todos los profesores contaban, con al menos, un año de trayectoria en la docencia en línea, por lo que la situación de la pandemia no alteró su práctica, ellos continuaron su trabajo en el AVA y en la dinámica de trabajo *elearning*, modelo bajo el cual se diseñó la EEELE, de ahí que en esta investigación no se consideró el impacto de esta emergencia sanitaria en la práctica del grupo de profesores debido a que el programa de la especialización continuó sus actividades sin ningún cambio.

Las entrevistas fueron grabadas previa autorización de los profesores para facilitar la transcripción de la misma. La duración promedio de las grabaciones fue de 49 minutos. Antes de iniciar con su aplicación, se comentó con los profesores algunos lineamientos éticos bajo los cuales se aplicaba este instrumento (Kavle, 2011); (Kavle y Brinkmann, 2015). Así, se dio a conocer el objetivo de la entrevista y el uso de los datos para los fines de esta investigación, se comentó también sobre el uso de claves⁴⁷ para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los entrevistados, así como el resguardo de los datos bajo responsabilidad de quien realizó este trabajo. Por otro lado, también se hizo hincapié en que las preguntas estaban dirigidas a conocer su experiencia como profesores frente a grupo, es decir, de sus actividades docentes en un curso.

Considero importante mencionar que mi vínculo profesional con el programa y los profesores es muy cercano, pues comparto con ellos los referentes educativos, institucionales y políticos que circunscriben su práctica, ya que en su momento apoyé al equipo encargado de gestionar la construcción administrativa y académica de la EEELE y, años más tarde, me

⁴⁷ Cada entrevista fue nombrada por una clave integrada por los siguientes elementos: E#= Entrevista (número de entrevista); Prof(N)=Profesor (número de profesor entrevistado); DDMMYY=Fecha de aplicación, VCR=Siglas de la persona que entrevistó. Cabe destacar que dentro del análisis APD, sólo aparece la clave Prof(N).

desempeñé como contacto académico administrativo de este programa. En este rol realicé actividades de enlace entre profesores y estudiantes, así como entre ellos y las diferentes áreas del programa como la coordinación, los profesores, los tutores y las áreas de soporte técnico. Asimismo, parte de mis funciones incluían asistir a reuniones del Comité Académico del programa por lo que desde este espacio pude sensibilizarme ante algunas inquietudes que los profesores expresaban de la dinámica de su trabajo con los cursos, el grupo, los materiales y, en general, con las implicaciones de su trabajo en la plataforma del programa.

Desde esta experiencia pude visualizar algunos referentes que formaban parte de la práctica docente y que me guiaron en el diseño de este proyecto, pues la inquietud que expresaban hacía referencia a los elementos de interacción, comunicación, así como algunos relacionados con la dinámica que el diseño de tecnopedagógico inducía. Considero que todo lo anterior juega como un factor de posicionamiento teórico, ético y político que considero necesario mencionar, pues de alguna manera jugaron un papel en el planteamiento del proyecto y, muy probablemente en el proceso analítico de los datos.

La descripción que se ha realizado aquí tiene el objetivo de señalar las condiciones mediante las cuales se tuvo acceso al campo y que forman parte de las condiciones que contribuyen tanto al acceso a la información y a la naturaleza de los datos obtenidos. Según Rockwell (2009), todas estas tensiones, éticas, académicas, políticas, emocionales confluyen en el campo y juegan un papel tanto en la definición de los elementos que se van a observar como en el proceso de acercamiento a los informantes.

3.4 Los instrumentos de recolección de datos: entrevista y cuestionario

Uno de los instrumentos usados para el análisis de discurso de las representaciones fue la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. La entrevista ha sido utilizada ampliamente para el estudio de las representaciones sociales (Abric, 2011; Jodelet, 2003, Girola, 2012), pues permiten tener acceso a las vivencias de los sujetos, la información o conocimiento que se adquiere a través de la comunicación, la interacción, el intercambio social, o bien a la información o conocimiento adquirido en estudios formales (Girola, 2012).

Jodelet (2003), menciona que en el estudio de las representaciones se han utilizado *entrevistas episódicas*, en donde se busca que el entrevistado describa hechos ocurridos en su pasado reciente o que hable de rutinas que suele seguir; y *entrevistas narrativas*, que tienen como objetivo que la persona entrevistada narre hechos o sucesos en los que participó como actor y que los reconstruye desde su perspectiva. En este trabajo hemos optado por una entrevista del primer tipo, y el objetivo fue aplicarlo como dispositivo para acceder al discurso de los profesores e identificar las significaciones, conceptualizaciones, interpretaciones y

valoraciones, dicho de otra manera, el conocimiento construido sobre la práctica docente en el AVA. Desde el socioconstructivismo, es en la interacción social que las personas construyen versiones de la realidad que se pueden expresar a través del relato, Jodelet (2003). En este sentido, es mediante el lenguaje que

las personas podemos representar nuestros propios conocimientos y dar sentido a nuestra experiencia y nuestra actividad, y al mismo tiempo compartir esos conocimientos y experiencias con otros. Esta doble función, representativa y comunicativa del lenguaje, es la que transforma éste en un instrumento privilegiado para pensar y aprender de los otros y con los otros, para presentar a otros nuestros conocimientos, experiencias, deseos, expectativas..., contrastarlos con los suyos, representarlos de distintas maneras y, en este sentido negociarlos y eventualmente modificarlos como resultados del contraste y la negociación (Coll y Onrubia, 2001, p. 22).

Así, consideramos que la entrevista es el medio idóneo para poder acceder a los entramados de significación que los profesores han elaborado en su trayectoria y experiencia trabajando en los AVA. Las preguntas abiertas integradas en el instrumento permitieron el despliegue libre en la enunciación de dichas significaciones. Se considera que aun cuando este tipo de preguntas permite una libre enunciación de los significados, se debe tomar en cuenta que el diseño de la entrevista está limitado a los referentes teóricos elegidos y, según la perspectiva de este trabajo, integran y describen los elementos pedagógicos y didácticos de la práctica docente en el AVA. En este sentido, Guber (2015) considera que “al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador” (pp.72-73).

Por lo anterior, es necesario mencionar que tenemos presente que los elementos que constituyen las preguntas han sido elegidos como los referentes teóricos y conceptuales que forman parte del objeto de estudio, en nuestro caso la práctica docente en el AVA, y mediante los cuales se puede definir y significar. Sin embargo, aun cuando las preguntas hacen alusión a categorías teóricas predefinidas, al optar por preguntas abiertas se abre la posibilidad de que los entrevistados elaboren sus respuestas de manera libre y desarrollen sus ideas haciendo mención de los elementos y factores que para él configuran el espacio de su práctica, dotando así al objeto de su representación de una multirreferencialidad discursiva que lo defina. Asimismo, se buscaba abrir la posibilidad de identificar en estas respuestas abiertas elementos que no estuvieran predeterminados o identificados en el diseño del instrumento y que pasarían a formar parte de las categorías de análisis.

Esta postura implicó realizar un ejercicio para articular las categorías que hacen referencia a distintos planos discursivos, tanto teóricos como los pertenecientes al discurso de

los profesores y que conforman la realidad contextual de las acciones docentes en el AVA. Así, la idea es que el análisis de las respuestas permitiera generar un conocimiento contextualizado, donde el discurso de los profesores y las referencias teóricas, más que marcos preestablecidos, se convirtieran en instrumentos semánticos que darían lugar a la construcción del conocimiento del objeto de estudio a partir de las cualidades que son enunciadas y definidas por los profesores que participan en este programa (Bourdieu, 1986).

El formato de la entrevista integró seis preguntas y se construyó con base en tres ejes de análisis a partir de lo cual se buscó identificar el contenido representacional del pensamiento de los profesores en cuatro momentos de la práctica docente: a) *contexto representacional* y su integración a la práctica docente en el AVA y en específico a la EELE; b) la planeación y el análisis del diseño instruccional de los cursos y la mediación en el aula virtual: elementos que hacen referencia a la *información o conocimiento* sobre el objeto de representación; c) la reflexión de los resultados obtenidos en los cursos: que se refiere a la *actitud sobre el objeto de representación* (véase Anexo1). Con el guión construido se buscó, además de acceder a los elementos de la representación sobre la práctica docente en el AVA, identificar las acciones asociadas a la intervención del docente en los cursos, de esta manera se buscó obtener información sobre las acciones que se asocian a la docencia y guían el comportamiento en el AVA a partir de las representaciones construidas.

El modelo de preguntas abiertas también tuvo el objetivo de permitir una interacción en donde hubiera la posibilidad de profundizar o contrastar elementos o categorías que surgieran en el discurso de los profesores y con ello reformular la perspectiva de un término específico o sus relaciones con otros predefinidos (Guber, 2015). Con lo anterior se buscó enriquecer y profundizar en los elementos mencionados por los entrevistados para trabajarlos en el análisis y con ello lograr una mejor comprensión y conocimiento del pensamiento representacional de este grupo de profesores.

Con la finalidad de resguardar la confidencialidad de los datos, al momento de la aplicación de la entrevista se creó una clave para cada profesor, en este caso fue *E*, lo cual representa la primera letra de la palabra entrevista, *ProfN*, donde *Prof* es la abreviación de la palabra profesor y *N* representa el número consecutivo como fueron entrevistados, y seguido de un guión bajo se agregó la fecha de aplicación. Así por ejemplo, una clave pudo quedar como *EProf1_250620*.

En la entrevista se buscó generar un espacio para que los docentes reflexionaran sobre tópicos concretos del objeto de investigación y, a partir de ellos, poder inferir los aspectos generales que lo describen. Este ejercicio permitió dar un lugar a la reflexividad que se produce en la interacción social, en este caso en la entrevista como espacio simbólico en el que no sólo

se comparten significados, sino también se construyen en la medida en que las categorías teóricas integradas en las preguntas juegan como detonadores en los entrevistados generando un proceso de recreación del objeto de estudio al que hacemos referencia.

Guber (2015) menciona que la reflexividad es una propiedad del lenguaje y

señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y vehículo de esta intimidad. Por eso, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones (p.19).

En este sentido, hay que destacar que la autora aclara que aquello que se dice, aquello que se expresa de las vivencias, no es una descripción de sucesos vividos; en la narración se recrea y reproduce la realidad, al mismo tiempo que se constituye y se define. Y es justo aquí en donde el lenguaje cobra un significado metodológico en la investigación y nuestra función dentro de la entrevista es identificar aquellos elementos que nos permiten profundizar y contrastar en las categorías que se esbozaron en un primer momento. Como anexo a este documento, se integra el formato de la entrevista que se aplicó al grupo de profesores.

Segundo instrumento de la investigación: Cuestionario

Una de las técnicas interrogativas más usadas para identificar las representaciones de los actores sociales es el cuestionario, que también es una forma de introducir algunos elementos cuantitativos de la representación Abric (2011). La decisión de diseñar un segundo instrumento tuvo que ver con la necesidad de complementar la información dada por la entrevista y tener una aproximación más cercana al objeto de estudio y enfocar de manera más precisa los elementos de las representaciones de la práctica docente en el AVA de aquellos que se pueden identificar en las entrevistas por estar inmersos en una producción discursiva más amplia.

Las preguntas del cuestionario también buscaron identificar las valoraciones positivas o negativas, así como los elementos de información o conocimientos asociados a la práctica docente en el AVA, pero bajo un esquema de producción diferente al planteado en la entrevista, de esta manera también se elimina en cierto grado la interpretación subjetiva del investigador que puede predominar en dicho instrumento.

Las preguntas del cuestionario buscaron que los profesores establecieran una relación entre el objeto de representación y los significados que se asocian a él. En este sentido, a partir de un término inductor se le pide al sujeto que complete la oración con expresiones que vengan a su mente. Este ejercicio permite una producción espontánea y menos controlada del universo semántico relacionado con el objeto de representación y, a diferencia de la entrevista, da un acceso rápido al contenido constitutivo de la representación (Abric, 2011).

Según lo anterior, el cuestionario integra dos apartados (véase Anexo 2). El primero de ellos hace referencia a datos generales de los entrevistados como género y edad, para complementar el perfil del grupo de los profesores toda vez que en la entrevista se profundizó en otros datos como años de experiencia en la enseñanza en línea, tipo de académico, etc. (véase Anexo1). La segunda sección corresponde a las preguntas abiertas, mismas que se formularon a partir de los elementos de la representación: información (conocimientos, creencias, juicios), actitud, los cuales se vincularon con los elementos que se definieron sobre la práctica docente, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuestionario: categorías y dimensiones

| Dimensiones de la representación | Preguntas | Categorías y elementos esperados |
|---|--|--|
| Información | <ol style="list-style-type: none"> 1. Para mí la práctica docente es: 2. Sé que un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es: 3. Cuando me preguntan cuáles son las funciones de un docente en línea digo que: | Conocimientos, creencias, juicios, ideas sobre la práctica docente en el ambiente virtual, sobre las actividades de mediación y sus reflexiones sobre la enseñanza. |
| Actitud | <ol style="list-style-type: none"> 4. Lo que más me gusta de la docencia en línea es: 5. En una escala del 0-10 califico mi competencia como docente en línea con el número_ | <p>Valoraciones positivas o negativas hacia el objeto de representación y que guían los comportamientos en la docencia en línea.</p> <p>Valoración de la propia competencia como docente en línea.</p> |

Fuente: Elaboración propia

La aplicación del cuestionario se realizó de manera electrónica, mediante un formulario de Google, dado que en el momento de la aplicación las actividades en la UNAM aún no se realizaban de manera presencial en su totalidad debido a la alerta sanitaria Covid-19. Así, se envió un mensaje personalizado a cada uno de los profesores solicitando de nuevo su apoyo para responder. Cabe destacar que sólo se enviaba el instrumento siempre y cuando se obtuviera la respuesta afirmativa de los docentes para la encuesta. De los 17 profesores entrevistados, 16 de ellos dieron respuesta al cuestionario. Después de recibir las respuestas, se procedió a la transcripción artesanal en documento de Word para facilitar el manejo y sistematización de la información. Al igual que en la entrevista, se asignó a cada cuestionario una clave, toda vez que se buscaba asegurar la confidencialidad de los profesores. La clave asignada estuvo conformada por los siguientes elementos: C, primera letra de la palabra cuestionario; ProfN, donde *Prof* es la abreviación de la palabra profesor y N el número de profesor entrevistado y encuestado, y fecha de aplicación. Se subraya que el número asignado (N) se conservó del

obtenido en la entrevista con la finalidad de identificar que los datos pertenecían al mismo docente.

3.5 Análisis Predicativo de Discurso: metodología para el análisis del corpus

Para el análisis de respuestas de la entrevista y el cuestionario se trabajó con el Análisis de Predicativo de Discurso (APD), de Campos (2018). Esta metodología parte de una perspectiva sociocultural y sociolingüística para el estudio de contenido representacional de personas y grupos; los significados compartidos se interpretan como parte del proceso de socialización local (Campos, 2015). El APD “se aboca a identificar las estructuras semánticas de construcciones discursivas generadas principalmente en contextos de carácter conversacional y local [...] se identifican las categorías con que se define un tema o asunto, o sea, sus conceptos valoraciones e imágenes al respecto, las estructuras lógico conceptuales [...] y sus referentes de postura relativos a perspectivas epistemológicas o valorativas” (Campos, 2018, pp. 26-27). Es importante destacar que los significados identificados en las producciones discursivas de los sujetos conforman el contenido representacional, es decir aquello que piensan o valoran de un objeto en un contexto social específico.

El APD “está estructurado en tres dimensiones de la construcción discursiva: textual, representacional y de socialización local” (Campos, 2018, p. 27). La dimensión textual hace referencia al análisis sintáctico-semántico de la producción discursiva, es decir se identifican los elementos enunciados en el discurso y la relación entre ellos. Entre los componentes de dicha dimensión se encuentran el *sujeto* (S), que es el tema, asunto de la producción discursiva o asunto de referencia; le sigue la *conexión predicativa* (CP), que es una expresión, generalmente en forma de verbo que une sujeto-predicado y da paso al predicado; y el *despliegue predicativo* (DP), que se constituye como el conjunto de significados relativos al sujeto y con el cual “se define, explica, precisa, amplía, argumenta, entre muchas otras opciones semánticas de desglose” (Campos, 2018, p. 27).

Respecto a los componentes semánticos se encuentra el *aspecto general* (AG), el cual es una categoría con la cual una persona define directamente al sujeto, es el *significado conceptual* del objeto, tema o asunto del que se habla, en este caso al sujeto al que hace referencia, por lo que el AG es el elemento central del APD. Por último están los *aspectos específicos* (AE), que se constituye de precisiones o significaciones adicionales y subordinadas al AG y, por consecuencia, relacionados al S, es decir al tema o asunto del que se habla. Así, el AG es el anclaje principal a partir del cual se construye un discurso conformado por AE que tienen la función de ampliar, explicar, expresar propósitos sobre el tema del que se habla.

En cuanto a la dimensión representacional (perfil representacional) del APD, podemos decir que “se trata de la construcción de significados provenientes de la interacción social cotidiana [...]. Los significados así compartidos son parte de una visión del grupo acerca del tema, objeto o asunto que se pregunta (S) en un contexto grupal, institucional o social en general” (Campos, 2018, p. 38). En el análisis realizado mediante el APD, la categoría que agrupa el significado compartido es el AG, dado que es el componente con el que se define al sujeto y, en este caso, es la categoría que nos permite conocer cuáles son las nociones o significados compartidos por la mayoría en cada una de las preguntas planteadas, pues en ella se anclan y aglutinan las concepciones que un determinado grupo construye sobre un objeto o situación particular.

Campos (2018) define a esta mayoría como una distribución social natural, en el entendido de que esta agrupación se construye a partir de la similitud semántica sobre un tema en un contexto específico. Dicha mayoría “puede ser máxima: todos comparten *los mismos* significados, o en términos cotidianos todos se refieren a *lo mismo*; se trata, por lo tanto, de máxima similitud semántica. La mayoría observada puede ser mínima: que solo dos miembros del grupo presentan dicha similitud en el AG” (p. 39).

El proceso de socialización local hace referencia de cómo los significados respecto a un objeto son compartidos y/o modificados por una comunidad de acuerdo con los diferentes niveles de socialización que mantenga el grupo. “Los significados así construidos se modifican de acuerdo con la propia dinámica del campo organizacional al que se pertenece, la interacción, la actividad y los requerimientos locales, y el interés de los propios participantes” (Campos, 2018, p. 25). Así, la socialización local hace referencia a los subgrupos que subyacen a la construcción discursiva compartida: el primer subgrupo comparte el AG, en otros términos, hay un acuerdo en cómo se significa el tema o asunto del que se habla; el segundo subgrupo lo conforman las personas que comparten dos o más AG en diferentes grupos; el tercer subgrupo se define cuando lo que se comparte son los AE relacionado a un AG; el último subgrupo se genera cuando lo que se expresó como AG para un grupo, otros los expresan como AE, esto es, aunque hay significados comunes, su jerarquía es diferente en la estructura conceptual y el mismo campo semántico.

El análisis del discurso que se buscó realizar fue, principalmente la identificación de conceptos (organización de significados), y valoraciones que configuran los elementos que determinan la práctica docente del profesor de la EEELE en el AVA. Los datos se analizaron semánticamente a través del APD, es decir, en cada pregunta se planteó un objeto de valoración o de conocimiento sobre la práctica docente en el AVA el cual se representa gramaticalmente como sujeto (S); el predicado (P) es el despliegue predicativo (DP) de lo que se dice de tal

objeto. Este despliegue inicia con una conexión predicativa (CP) que representa un hacer o pensar de dicho sujeto. Así, se construye una ruta discursiva que se ancla con un aspecto general (AG), el cual constituye el objeto conceptual con el que se define al sujeto y es el componente central del análisis.

Al aspecto general le siguen aspectos específicos (AE) los cuales representan las interpretaciones, significados del sujeto (S), objeto, tema o asunto. En síntesis, la estructura predicativa planteada en el APD se representa así: <S> <CP> <AG> <AE>. La estructura del planteamiento de representación es jerárquica y de carácter lógico-conceptual, cuyo primer nivel está determinado por el (S), el segundo la (CP), el tercero por los (AG) mencionados y el cuarto los aspectos específicos (AE), (Campos, 2018).

Capítulo 4

Análisis de la representación de la práctica docente en el AVA

Teaching online means altering the ways in which we conceive of work as teachers. It means rethinking our views and our abilities. It means developing new knowledge about teaching and media, new forms of pedagogy, and new communication patterns. It means reconsidering what we hope that students will gain and how we might know that they have gained it. It means rethinking how we develop materials as well as how we spend our time. Given its growing importance as a form of instruction in higher education, it is time to take stock of such changes (Howell, 2015, p. 1).

En el presente capítulo se presentan los resultados del análisis obtenido de la entrevista y cuestionario aplicado a los 17 profesores de la EEELE a distancia. Cabe aclarar que el objetivo del análisis de los dos instrumentos (entrevista y cuestionario) no fue realizar un comparativo de la representación, sino abordar diferentes dimensiones de la práctica docente. Así, en la entrevista se abordan el contexto representacional y los aspectos de mediación en el trabajo en el AVA (planeación, interacción y resultados del curso), mientras que en el cuestionario se abordaron aspectos de la práctica docente como el posicionamiento (información y actitudes) ante la práctica, el AVA y la valoración propia del desempeño como profesor en estos contextos.

Se presentan los resultados obtenidos, organizados de la siguiente manera: primero los contenidos representacionales relacionados al contexto de representación, es decir, las trayectorias personales y profesionales que formaron parte de las condiciones por las cuales se integraron como docentes al programa de la Especialización. De esta manera, las preguntas que se anclaron a este contexto hacen referencia a los siguientes elementos:

Tabla 1. Contexto representacional de la docencia en la EEELE a distancia

| Componente de la representación | Elementos |
|---|--|
| Actitud - Ser profesor en la EEELE a distancia | Trayectoria personal y profesional que formaron parte del contexto para integrarse a la EEELE. Posicionamiento valoral (positiva o negativa) respecto al objeto de representación. |
| Información - Idea sobre la docencia en línea | Conocimiento y experiencia previa a su participación en la EEELE que le ayudaron a configurar una idea de lo que implica el trabajo de docencia en línea. |

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se presenta el contenido representacional de la práctica docente en los ambientes virtuales, organizada por aquello que saben de dicha práctica (*información*) y su posicionamiento valoral respecto a la misma (*actitud*). En este sentido, las preguntas que fungieron como dispositivos de acceso a la representación fueron:

Tabla 2. Práctica docente en el AVA

| Componente de la representación | Elementos |
|---|---|
| <p>Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para mí la práctica docente es: - Sé que un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es: - Cuando me preguntan cuáles son las funciones de un docente en línea digo que: <p>Actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que más me gusta de la docencia en línea es: - En una escala del 0-10 califico mi competencia como docente en línea con el número. | <p>Ideas, conocimientos, ideas sobre la práctica docente en el ambiente virtual y, sobre las actividades de mediación y sus reflexiones sobre la enseñanza.</p> <p>Aspectos valorales (positivos o negativos) hacia la práctica docente en el AVA que orientan las acciones en el aula virtual.</p> <p>Valoración propia del desempeño como docente en línea.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

Al final, se presentan los contenidos representacionales relacionados con la mediación de la práctica docente en el AVA y las acciones que despliega en tres momentos de la práctica: la planificación, la interacción y los resultados del curso, con los siguientes elementos integrados en cada uno de estos momentos:

Tabla 3. Contenido representacional de la mediación en el AVA

| Componente de la representación | Elementos |
|--|---|
| - Planificación del curso (información) | Distinguir los aspectos didácticos de la planeación que toma en cuenta para organizar el curso. Se explora en los significados asociados para preparar su práctica docente y los elementos que le ayudan a configurar una noción de intervención y mediación. |
| - Interacción en el curso (información) | Explorar las acciones de interacción que el profesor realiza, identificar si alguna de ellas es predominante y los significados atribuidos (acciones de ayuda al estudiante, generar el trabajo en grupo, seguimiento al desempeño individual, aclaración de dudas, establecimiento de reglas, formas de interacción etc.). Respecto a las herramientas tecnológicas distinguir los usos más comunes y la ayuda que dan a su labor como docentes. |
| Reflexión sobre resultados del curso (actitud) | Actitudes respecto a los resultados del curso relacionados tanto al desempeño de los estudiantes como a la dinámica de trabajo en general. Interpretación y valoración que se hace de la propia práctica a partir de la reflexión de las etapas previas. |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los resultados del contenido representacional de los resultados anteriormente descritos.

4.1 Contexto representacional de la docencia en la EEELE a distancia: el programa y los docentes participantes.

Uno de los ejes de análisis en el estudio de las representaciones sociales es el contexto, esto es las condiciones de producción y circulación de las representaciones, la cultura y los valores que se comparten entre los grupos, el lenguaje que circula como medio de comunicación institucional, la inscripción social del sujeto en el grupo, su posición, tipo de filiación, restricciones o condiciones favorables con relación al objeto de representación (Jodelet, 2018). El contexto de representación son aquellas condiciones desde donde habla el sujeto, su

posicionamiento, experiencia y trayectoria, así como el conocimiento (formal e informal) que tiene del objeto de representación.

Dentro de las condiciones de producción se debe tener en cuenta que toda representación se produce en situaciones, contextos discursivos y en situaciones comunicativas específicas (Van Dijk, 2016), hacia un auditorio a quien se argumenta y trata de convencer y se da dentro de una relación de interacción concreta (Abric, 2011). Al mismo tiempo, está enmarcado en contextos sociales más generales que impactan en la significación y a los que se hace referencia dentro del discurso; así para comprender el contenido de la representación y las significaciones integradas en ella se debe tener en cuenta esta doble dimensión, contextual social y de producción discursiva (Abric, 2011).

Desde la mirada de este trabajo, esto implica centrar al grupo de docentes que participaron en esta investigación en el contexto social, institucional desde donde construyen el conocimiento de la práctica docente en el AVA, su proximidad y la experiencia que han tenido con ella, así como su proceso de integración como profesores en este programa de posgrado.

Como se ha mencionado, la EEELE a distancia es un programa de especialización que forma parte de la oferta de formación docente del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y la Escuela Nacional de Letras Lingüística y Traducción (ENALLT). Su antecedente inmediato es el Diplomado de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (DFPELE) que se ofrecía en el CEPE desde el año 2003 en la modalidad a distancia.⁴⁸ Dicho diplomado se creó con el apoyo de la Secretaría de Relaciones Exteriores, entidad gubernamental que solicitó apoyo a la UNAM para enseñar español en los consulados de México en Estados Unidos. Esta iniciativa obedeció a la importancia que en aquel momento comenzaba a tener el español en diversos países no hispanohablantes por motivos de índole demográfica, económica, política y cultural, en el marco de las políticas de internacionalización que se comenzaron a promover en la época (Jurado, 2001).

En este contexto, la idea fue diseñar un diplomado en la modalidad a distancia, que combinara las nuevas tecnologías con la expansión del español como lengua de interés y ofrecer un programa que atendiera “las necesidades de personas, tanto mexicanas como extranjeras interesadas en formarse como profesores de español, que no tienen oportunidad de tomar cursos presenciales.” (Jurado, 2001, p. 24). Como resultado, se creó un programa en la modalidad a distancia con una duración de 450 horas en un total de diez asignaturas.

⁴⁸ Es importante señalar que el CEPE contaba con un curso de formación de profesores de español a no hispanohablantes en la modalidad presencial que impartía desde el año 1995, además de tener una larga trayectoria en la enseñanza del español y la cultura mexicana a estudiantes extranjeros (Jurado, 2001).

Por otro lado, en el año 2000 se había comenzado en la UNAM el Programa de Fortalecimiento y expansión a la educación abierta y a distancia, el cual buscaba dar continuidad y puesta en marcha a licenciaturas y posgrados en estas modalidades. Parte del trabajo realizado fue la revisión de la oferta de programas de educación continua, abierta y a distancia de las distintas escuelas, facultades y centros de extensión. Así, en el año 2004 e instalado el Consejo Asesor de la CUAIEED⁴⁹, se establecieron los lineamientos para el diseño de estos planes y programas, así como los mecanismos de homologación para cuidar su pertinencia y calidad (Amador, 2012). Dos años más tarde, en el 2006, se aprobó el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), en el que se reconocían las modalidades abierta, a distancia y mixta como parte de su oferta, tal como lo establece su primer artículo:

Artículo 1o.- Son estudios de posgrado los que se realizan después de la conclusión de los estudios de licenciatura o los combinados con estos. Tienen como finalidad la formación de profesionistas y académicos del más alto nivel, preparados para generar y, en su caso, aplicar conocimientos referentes a las áreas científicas, sociales, tecnológicas, humanísticas y artísticas desde diversos enfoques. Se imparten en las modalidades presencial, abierta, a distancia o mixta. Al terminar los estudios de posgrado se otorgarán los grados de especialización, maestría o doctorado. (UNAM, 2018, p. 9).

Es en este marco de reestructuración donde el diplomado de formación de profesores del CEPE fue revisado por el Consejo Asesor de la CUAIEED y se sugirió que, dada la cantidad de horas de su programa curricular, podría convertirse en un programa de posgrado, en específico en una especialización, pues sus objetivos, contenidos y perfil de estudiantes eran elementos suficientes para ser un programa profesionalizante, tal como se especifica en el RGEP⁵⁰.

Artículo 32.-Los estudios de especialización tienen como objetivo profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica. Los planes de estudio de especialización deberán tener cuando menos cuarenta y ocho créditos de actividades académicas (UNAM, 2018, p. 20).

Es así como se inicia el proceso de adaptar los contenidos del DFPELE para convertirlo en especialización. En este proceso, el CEPE contó con el apoyo de la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC)⁵¹ y la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). Durante un

⁴⁹ Anteriormente Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

⁵⁰ Durante la primera década del presente siglo, se diseñaron varios planes de posgrado en línea de diversas entidades académicas de la UNAM como el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB), Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), Facultad de Contaduría y Administración (FCyA), Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y las Facultades de Estudios Superiores Acatlán, Iztacala y Zaragoza (Amador, 2012).

⁵¹ Anteriormente llamada Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA).

año, estas entidades académicas trabajaron en el desarrollo de la propuesta pedagógica, adaptación de contenidos y capacitación de los docentes (CEPE, 2007) y también contaron con el apoyo y la experiencia de la ENALLT⁵², quien para ese momento ya tenía larga trayectoria en la enseñanza de lenguas y en la formación de profesores de lenguas, así como en la investigación en la lingüística aplicada, la cual venía desarrollando desde el año 1979 cuando creó el departamento de Lingüística Aplicada y la Maestría en Lingüística Aplicada (UNAM, 2021).

La especialización que se comenzaba a gestar también tenía la ventaja de ser un programa que bajo el uso de las TIC iba a ofrecer la posibilidad de que los profesionistas pudieran “avanzar en su formación sin tener que abandonar sus lugares de residencia y/o trabajo, así como acreditarse como especialistas en la docencia de español y estar en posibilidad de obtener una remuneración adecuada a su trabajo y su grado de especialización” (CEPE, 2007, p. 5). Por otro lado, durante los años de funcionamiento del diplomado, poco a poco el perfil del estudiante se iba transformando y comenzaron a recibirse candidatos egresados de las licenciaturas de letras y áreas afines, algunos otros con experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, la transformación de diplomado a especialización daba la oportunidad de brindar una oferta más pertinente para este tipo de candidatos, al mismo tiempo que brindaba la posibilidad de profundizar en el campo disciplinar que la especialización ofrecía. (CEPE, 2007).

Como programa de posgrado quedó bajo los lineamientos de la Coordinación de Posgrado de la UNAM y se constituyó como uno de los programas de especialización que se ofrece en la modalidad a distancia, totalmente asíncrono y escolarizado; es decir, las actividades académicas y el programa se deben finalizar en tiempo establecidos (4 semestres), de ahí que los estudiantes deban cumplir con un calendario y con un tiempo específico para la concreción total de los curso (CEPE, 2007). Así la coordinación del programa establece un calendario académico que marca las fechas de inicio y término de cada curso. La propuesta académica se encuentra en la plataforma Moodle, en donde se integran los cursos que se van impartiendo secuencialmente, previa calendarización.

Cada curso presenta al interior una estructura (Moore, 2019) o propuesta de diseño tecnopedagógico (Howell, 2015); es decir, tanto los estudiantes como los profesores encuentran la presentación de los contenidos, objetivos del curso, la explicación de la forma de trabajo, las unidades temáticas a estudiar, los criterios de acreditación, el glosario, la bibliografía y mesografía, el calendario del curso y los créditos, los contenidos de aprendizaje, los tiempos

⁵² Anteriormente llamada Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

establecidos para su estudio, las herramientas de comunicación propuestas, los hipervínculos con referencias para ampliar el tema, entre otros. Si bien el estudiante tiene la libertad de ir estudiando los temas a su propio ritmo, sí hay un límite de tiempo establecido para la realización de las actividades en el curso (CEPE, 2007).

Con lo expuesto hasta aquí se pueden identificar las condiciones sociales e institucionales que favorecieron la creación de la EEELE, proceso en el que participaron algunos profesores del grupo entrevistado. Se considera importante destacar este dato debido a que, en los registros obtenidos en las entrevistas, encontraremos referencias a estos procesos con los cuales los profesores intentan ampliar las especificaciones de su representación del tema abordado en las preguntas.

El perfil del grupo de profesores entrevistados se muestra en la *Tabla 1*, en la que se puede ver que la mayoría de los docentes que aceptaron colaborar con esta investigación pertenecen al género femenino, más de la mitad del grupo cuenta con estudios de maestría, el área de estudios predominante es lingüística aplicada y más de la mitad son profesores de tiempo completo, esto es que cuentan con un contrato de cuarenta horas a la semana.

Tabla 1. Perfil del grupo de profesores

| Género | | Estudios | | Área | | Tipo de profesor | |
|-----------|----|-----------|----|---------------------|---|--------------------|----|
| Femenino | 14 | Maestría | 12 | Ling. Aplicada | 9 | Prof TC Def | 12 |
| Masculino | 3 | Doctorado | 5 | Otras ⁵³ | 8 | Otro ⁵⁴ | 5 |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a sus años de experiencia en la EEELE, al momento de la entrevista diez profesores del grupo tenían más de diez años impartiendo cursos en el programa y siete de ellos reportaron ser autores de las actividades académicas que imparten o han impartido.⁵⁵ La distribución total de los profesores respecto a los años de experiencia en esta especialización se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 2. Años de experiencia en la EEELE

| Experiencia de enseñanza en | 1 a 5 años | 5 a 10 años | 10 a 15 años |
|-----------------------------|------------|-------------|--------------|
| | | | |

⁵³ Las áreas de estudio que se englobaron en este rubro fueron Educación, Tecnología, Literatura, Lingüística Hispánica y Estudios sobre Asia.

⁵⁴ En este rubro se englobaron a los profesores interinos, técnicos académicos y profesores de asignatura interinos y definitivos.

⁵⁵ Se considera necesario destacar que algunos de estos profesores participaron también en la puesta en marcha del diplomado DFPELE, en este sentido, tienen doble experiencia respecto a su participación en proyectos de creación de contenidos para programas a distancia y en línea, y ambos procesos fueron capacitados tanto en los aspectos pedagógicos como tecnológicos para realizar este trabajo.

| | | | |
|----------|---|---|----|
| la EEELE | 4 | 3 | 10 |
|----------|---|---|----|

Fuente: Elaboración propia

Los elementos que se han descrito en este apartado se ponen en juego en el proceso de conformación de la representación al establecerse una relación e interacción del sujeto y del objeto en la que circulan elementos de valor, percepción, significados, conocimientos, que guían la actuación hacia el objeto, es decir hacia la práctica docente en el AVA dentro del espacio institucionalizado de la EEELE, marcado también por sus normas, reglamentaciones y formas de trabajo. En esta interacción y acercamiento se activan y se ponen en operación los referentes construidos simbólicamente en su idea de docencia en el AVA dentro de este programa, referentes construidos a partir de la experiencia, trayectoria institucional y profesional, y sitúa al grupo de profesores como sujetos portadores de valores y conocimiento hacia una práctica que se incrusta en las lógicas de operación de este programa de posgrado.

En los siguientes subapartados se abordan las producciones discursivas del grupo de profesores para identificar los elementos que jugaron como referentes de significación en el proceso en el que cada profesor se integró al programa como parte de la planta docente. Se desarrolla primero, lo referente al *componente actitud* de la representación y luego, el *componente información*. A manera de resumen, se presenta el siguiente cuadro que muestra los anclajes de la representación de ambos componentes:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

En el lado izquierdo del cuadro se han colocado los elementos representacionales relacionados a las condiciones por las cuales se integraron a ser profesores de la EEELE a distancia. Como puede verse, las condiciones de carácter personal fueron los anclajes que

mayor frecuencia obtuvieron; esto significa que, a pesar de que varios de estos profesores comentan que fueron invitados a participar como profesores de este programa (condiciones institucionales), al mismo tiempo se encontraban motivados por lo que la modalidad les ofrecía para su carrera profesional, personal. Así, la mayoría de las actitudes sobre el objeto de representación fueron positivas, pues había interés, entusiasmo, representaba un reto, se veía como una oportunidad de compartir, aportar al campo de la formación de docentes en esta modalidad.

Del lado derecho del cuadro están los elementos relacionados a lo que sabían de la docencia en línea al momento de integrarse a la EEELE a distancia, es decir los anclajes relacionados al componente información. Puede verse que predominan los anclajes que, de acuerdo a sus especificaciones, se relacionan con elementos mediacionales, pero hay quienes mencionan la presencia de ayuda institucional que recibieron para introducirse y aprender sobre cómo desempeñarse como docentes en esta modalidad. Por otro lado, previo a su ingreso como profesores de esta modalidad había elementos que configuraban su representación y estaban vinculados con la presencia social y cognitiva del docente (Garrison y Anderson, 2005), el papel del estudiante, así como algunas actitudes valorativas sobre la docencia en este programa. En los siguientes apartados se desglosan los registros obtenidos por cada componente.

Componente actitud del contexto de representación

Para acercarnos a las condiciones a partir de las cuales se integraron como docentes de este programa, se planteó la pregunta: *¿Cómo fue su acercamiento a la Especialización?* Con ella se buscó indagar sobre el componente *actitud* de la representación para identificar el carácter, las razones, la naturaleza y las circunstancias de su integración, afiliación y acercamiento al objeto de representación, la práctica docente en el AVA.

La pregunta generó un primer subgrupo que conforma el perfil representacional del grupo de profesores entrevistados al proporcionar el AG *invitación*, es decir 8 profesores respondieron que este fue el motivo por el cual se integraron como docentes al programa. De esta manera, este concepto se comparte en mayoría, es decir representa mayor similitud semántica y por lo tanto conforma el perfil representacional del grupo.

Los AE que se agregaron a este anclaje describen diversos aspectos del contexto institucional y de la trayectoria y experiencia de cada docente que dieron lugar a la invitación. Así, tenemos a quienes fueron invitados

como parte de mi trabajo, desde hacer el desarrollo curricular, después diseñarlo y montarlo en línea:Prof2.

Otros profesores fueron invitados debido a que había vacantes disponibles: “me comentaron que tenían una vacante de profesor:Prof12”; “Oye, ¿te interesa dar alguna asignatura? y dije, bueno, está bien. Siempre me han invitado: Prof6”; “fue por invitación de una maestra⁵⁶:Prof3.”

Otra docente explicó que la razón de la invitación fue la experiencia y trayectoria que tenía como docente de ELE:

fue una invitación de las autoridades con base en la trayectoria que tenía. Me llamaron a diseñar el diplomado, pues era formar profesores que también tuvieran esa misma vocación y que aprendieran lo que nosotros consideramos que era fundamental que tenía que saber un profesor de español como lengua extranjera competente y realmente bien formado. Se desarrolló la Especialización a partir del diplomado, se aumentaron las horas, se incluyeron más asignaturas, se invitó otros profesores con experiencia también para diseñar todas las materias:Prof9.

Esta maestra fue parte del grupo de profesores que diseñaron los cursos de este programa y el criterio utilizado por las autoridades para invitar a profesores fue la experiencia y la trayectoria en la formación docente. Otra profesora considera que ella contaba con esa especialidad y fue la razón por la que la invitaron “yo tenía esta especialidad y estaba interesada en dar clases:Prof5.”

Dos docentes comentan que si bien fueron invitadas a participar, enfatizan las razones por las cuales aceptaron. Una de ellas comenta que

se me hizo una propuesta interesante porque era un nivel de posgrado, pensé que iba a ser en un conocimiento más profundo, que iba a ser en cierto modo un reto y un aprendizaje, porque enseñando uno aprende al final de cuentas, entonces participar en el programa en sí, para mí era una oportunidad que aceptaba gustosa:Prof7.

Otra profesora comenta que integrarse en la Especialización representaba ser parte de algo que ella había buscado tiempo atrás, además de tener el perfil para ser docente de este programa:

me encantó la idea porque era justamente lo que yo había buscado años atrás y no lo encontraba. Empecé a conocer el programa y era como que lo que yo necesitaba, lo que me hubiera gustado tener en aquel entonces, pero que no había y entonces ya con la experiencia que tenía de haber dado clases, de haber completado la maestría, me parecía que cumplía con el perfil: Prof15.

De las respuestas aquí mostradas, se destaca la dimensión social de la práctica docente y la relación objeto y contexto de la conformación de la representación en los discursos de los profesores, pues encontramos el vínculo que los docentes establecen entre la dimensión institucional, personal y profesional de su práctica. Así, se reconoce las disposiciones institucionales que circunscriben a este programa y lo relacionan con aquello que pueden

⁵⁶ Se omite el nombre de la profesora aludida para resguardar la identidad.

aportar en términos de conocimiento y experiencia profesional, nivel pragmático de la práctica (Fardella y Carvajal, 2018). La docencia en este sentido se circunscribe a estas regulaciones y disposiciones socialmente establecidas y espacios con sus leyes específicas de funcionamiento (Bourdieu, 2005), desde lo que se requiere para ser docente en el posgrado y los conocimientos relacionados a la disciplina del programa, como lo que alude a la experiencia y a la trayectoria profesional.

También se ve una dimensión simbólica de la práctica, más allegada a las valoraciones, creencias e ideas que se asignan al objeto de representación. Así, el discurso de estos profesores hace referencia a aquello que se puede aportar, lo que se puede aprender de la experiencia de ser docente en la modalidad, al reto que representaba ser profesor de este nivel de posgrado. No sólo es lo que cada docente puede contribuir desde sus conocimientos, sino aquello que se puede obtener como aprendizaje, de ahí que se establezca la posibilidad de una relación recíproca de aquello que puedo aportar y lo que puedo aprender en el proceso.

Otro subgrupo se conformó por cinco profesores quienes aportaron el anclaje *interés* como la razón por la cual se integraron a la especialización, mismo que obedeció a varios factores. Algunos resaltan la modalidad del programa como elemento que dirigió su atención y que les proporcionaba la oportunidad de explorar otras formas de ser docente. Otros profesores apuntaron que la formación de profesores ha llamado su atención y, en este sentido, la Especialización les brindaba la oportunidad de aportar de su experiencia y aprender de la modalidad:

Interés por la modalidad del programa: hacer la modalidad presencial y la modalidad en línea, porque los diplomados tenían la modalidad presencial y la modalidad en línea, entonces era interesante ver ambas y ver las diferencias. En años anteriores ya me había interesado participar en formación de profesores y se abrió este programa de posgrado en línea, pues ya de entrada me pareció interesante participar: Prof2; me tocó la oportunidad de haber hecho la maestría en la universidad virtual, entonces yo lo tenía como experiencia porque yo lo he vivido, desde el punto de vista como alumno, ahora como maestro. Desde 2005 tenía yo tutoradas a distancia y estuvimos trabajando sus proyectos y después me invitaron ya a dar la materia: Prof4; ver cómo se podría orientar una materia tan práctica en una plataforma virtual, entonces la aceptación por mi parte fue básicamente tener una experiencia nueva, diferente a lo que yo conocía o la forma en que en que impartía la materia de manera presencial: Prof12.

Interés por la formación de profesores: en el sentido de que es del área de español y a mí sí me ha gustado cómo expresar mis conocimientos a las personas que quieren aprender a ser profesores de español porque es muy diferente; o sea si no estás bien preparado puedes cometer muchos errores, que yo los cometí en su momento, al principio no estás consciente de la gran diferencia que es dar español para hispanohablantes que para extranjeros. Entonces creo que la Especialización ha sido una buena fuente para poder orientar a estos futuros profesores: Prof5.

Interés por aportar y aprender: porque es un programa de posgrado y me parece que para mí era muy importante participar siendo profesora de tiempo completo; creo que me correspondía. Además como ya había terminado el doctorado sentía que podía

aportar y aprender evidentemente. Aportar de lo que venía formada y aprender de la enseñanza virtual:Prof8.

Podemos notar que para los profesores aquí citados había una perspectiva de enriquecerse de la experiencia que la modalidad y la formación de profesores podía proporcionarles, pues en este interés hay una expectativa de desarrollo de las propias habilidades. Al mismo tiempo, dos profesoras dirigieron ese interés por la ayuda y por lo que ellas podían aportar al programa y a sus estudiantes desde la experiencia y los conocimientos que han adquirido en su trayectoria académica y profesional.

En esta misma tesitura, tres profesores dieron el anclaje *experiencia* para describir las razones por las cuales se integraron a la especialización. Dos profesores consideran que la experiencia acumulada durante su práctica profesional les daba las herramientas necesarias para integrarse al programa con la finalidad de aportar algo a los estudiantes:

Se vinculaba con mi *experiencia* que había tenido en formación docente y como profesora de español presencial y pues era un posgrado. También dando una materia de formación de profesores de español como lengua extranjera y, pues fue una experiencia que me gustó mucho, en su momento se me hizo satisfactoria, como que podría aportar algo a los alumnos, en general:Prof7.

Ya tenía *experiencia* formando profesores presencialmente, 15 años, y cuando la dependencia dijo que se iba a ampliar la oferta y la Especialización se transformó después de haber sido un diplomado, entonces me dijeron que si tenía interés en participar, que solamente iba a ser a distancia y yo dije que sí porque ya tenía experiencia trabajando en él. Soy de las personas que sí piensa que hay que dejar la estafeta, pues está bien que haya gente bien formada y si yo me considero especialista o me han considerado especialista por la experiencia que tengo y puedo enseñar a hacer las cosas como yo creo que son correctas y bien hechas, entonces estoy dispuesta a compartir esa experiencia y esa enseñanza:Prof9.

Otra profesora relaciona dicha experiencia con la posibilidad “de dar clases a nivel de posgrado, de no nada más dar clases de ELE, sino de seguir dando clases en área de formación de profesores, en este caso la Especialización. Además un plus extra que tiene este programa, pues es que es un programa de posgrado, entonces creo que se presentó muy bien esta oportunidad:Prof13.”

Se obtuvieron otros AG individuales que se vinculan a algunos que hemos descrito hasta ahora, pero fueron definidos por otros significados. Por ejemplo, una profesora dio el anclaje *institucional* para referirse a las circunstancias que la acercaron al programa. En este sentido, afirma que

fue absolutamente *institucional*, entonces fue un poco orillada por las circunstancias institucionales, la verdad. Yo siempre había pensado que el trato directo con mis alumnos era fundamental para conocerlos, para realmente poderme involucrar en su proceso de aprendizaje. Me parecía que virtualmente eso era imposible de hacerse. Luego la experiencia desde luego me contradujo, me retracto de esa opinión original

porque por red se puede hacer igual que presencial, bueno no igual, pero se puede lograr esa empatía y ese contacto con los alumnos. Por supuesto que se puede: Prof1.

Si bien esta profesora mostró al inicio una actitud no positiva hacia el objeto de representación, superó esa primera valoración que tenía de la docencia en línea y a través del tiempo encontró el camino para lograr establecer la conexión que para ella es importante en la relación estudiante-profesor en los cursos en línea.

Otra profesora describe como *entusiasmo* el motivo que lo que la llevó a participar como profesora en la EEELE, pues vio en la modalidad del programa otra forma de compartir el conocimiento: “yo estuve *entusiasmada* cuando se dio la posibilidad de hacer la especialización porque me daba la impresión que era una forma diferente también de compartir los conocimientos y lo que hacíamos en el CEPE:Prof10.”

En otro registro la profesora comenta que su experiencia de integrarse como docente en la EEELE fue *diferente* a la de otros profesores, así dice: “en el momento de concebirse el programa de la Especialización [...] participé desde el primer minuto en el desarrollo de ese plan de estudio y [...] dentro de esta responsabilidad desarrollé una materia, un contenido, un curso: Prof14.” Tanto esta experiencia como el diseño de su propia materia y los diferentes cambios que ha realizado al interior del curso que diseñó, la han llevado a concebir esta experiencia como

dinámica, nunca hemos estado en un estancamiento, siempre hay una reflexión de la mejora continua de los contenidos y también a lo largo de los últimos 10 años he logrado otro tipo de comunicaciones más intensas con los alumnos. Esto hace que la experiencia sea muchas veces más cercana porque se basa en vínculos individuales uno a uno, pero que me parecen necesarios para cubrir esa parte de la falta de lo social. Mientras que la parte presencial los retos son menores, siempre es la misma constelación, uno está frente al pizarrón, los demás están sentados en sus respectivos banquitos y hay un peligro de estancamiento, de rutinas un tanto nocivas, quizás, a veces, se van metiendo, no hay un subterfugio y seguimos haciendo siempre las mismas cosas. La enseñanza en línea no te permite eso:Prof14.

De estos tres registros se destaca el énfasis puesto en el contexto institucional como un orientador de la práctica docente que se proponía en el nuevo modelo y las expectativas que se generaron en cada docente. Así, en en el registro Prof1 notamos que había una actitud de incertidumbre alrededor de lo que representaba el cambio para la relación enseñanza-aprendizaje, esta actitud fue superada y se encontró una idea, modelo, noción de práctica y de docencia. En el caso de la Prof14 la diferencia que marca estaba dada por su participación como creadora del programa y de una materia, por lo que, como se explicó en la parte contextual del programa, los profesores que se integraron como creadores recibieron una capacitación específica, de ahí la reflexión a la que hace alusión para poder generar contenidos

dinámicos, novedosos y establecer una comunicación que suplante la falta del encuentro cara a cara.

Otros dos profesores describieron este contexto como una *oportunidad* y un *reto*. La primera de ellas considera que la oportunidad está vinculada con

entender más la relación de la enseñanza de español con la formación de profesores. En ese sentido me pareció una buena experiencia. Era una oportunidad de desarrollo, independientemente de la modalidad y supongo que no me asustaba que fuera en línea. Cuando menos no era algo que yo dijera, ay no, si es en línea no, porque me da miedo la computadora o algo así. Pensé que iba a ser un crecimiento profesional y porque también se relacionaba con la maestría que yo hice y algunas materias tienen contenidos de lingüística, me llamó la atención eso: Prof7.

Nótese que la oportunidad a la que hace referencia la profesora es en la construcción de su conocimiento del campo profesional en el que ella se desempeña, y caracteriza esa oportunidad como de desarrollo y crecimiento.

Para la segunda profesora el *reto* estaba relacionado con la posibilidad de explorar una nueva modalidad para la enseñanza de su asignatura “me pareció que podría ser enriquecedor y sobre todo me pareció importante cómo en un programa de poco contacto, por llamarlo de alguna manera, de poco contacto físico con los alumnos, podía mejorar este aspecto de la enseñanza del español:Prof12.” El reto para esta profesora era encontrar la forma de comunicar el contenido disciplinar en esta nueva modalidad, de ahí que el conocimiento pedagógico y disciplinar, como vía que permite combinar las formas y métodos para enseñar un contenido (García, 2014), articuló su interés y actitud para ser docente de este programa.

Para finalizar este apartado, se destaca lo que dos profesores aportaron con anclajes individuales conceptualizando su proceso de acercamiento a la EEELE como la posibilidad de *compartir y aportar*. El primero de ellos considera que lo que podía compartir era

la experiencia porque yo estoy muy convencido de las maravillas de la educación virtual y del potencial que se tiene. Yo sé cómo es el proceso, es mucho de estar acompañando a los alumnos, de que no sientan que ellos están en sus lugares y el maestro ni le importa ni los ve. Yo estoy entregado al grupo y si me mandan un mensaje lo respondo inmediatamente. Es mucho de involucrarte en el proceso. Realmente me enfoco en lo que es el trabajo y trato de dar retroalimentación y busco dónde más puedo ayudar a los alumnos y les mando las recomendaciones que les puedan servir: Prof4.

La segunda profesora considera que *aportar* es “darles a los alumnos parte de mi conocimiento por la experiencia que tengo, y también puedo ir aprendiendo, es una manera también de estar actualizada. Yo creo que esas dos cosas fueron las más importantes para decidirme y formar profesores en la enseñanza de español: Prof11.” Se destaca que también vio la oportunidad de enriquecer su experiencia profesional y conocimiento al integrarse en la formación de profesores.

Para cerrar este subapartado se destaca que a través de los registros se puede identificar una actitud positiva del contexto de la representación. Aunque la mayoría de los docentes se integraron al programa por la conformación del nuevo plan de estudios y del diseño de cursos, la mayoría tuvo expectativas favorables de lo que el programa representaba para su experiencia profesional y para el campo de la enseñanza de ELE. En este sentido, los profesores muestran una sensibilidad ante las necesidades del campo de formación y una apertura a las posibilidades que podía brindar una nueva modalidad debido al alcance que se podía tener en la formación de profesores de ELE.

Se destaca el hecho de que varios docentes se integraron en el diseño de los cursos y recibieron un apoyo institucional, por lo que se puede vislumbrar que en ese proceso se constituyó un conocimiento formal de lo que implicaba la docencia en esta nueva modalidad, lo cual es una base a partir de la cual se puede construir una idea o noción de práctica y expectativas de lo que se puede lograr. Al grupo de docentes que formó parte del proyecto podríamos considerarlo un grupo epistémico dentro del total de docentes entrevistados en la media en que comparten conocimiento y han estado involucrados en actividades conjuntas o trabajado como equipo de expertos (Van Dijk, 2016). Este conocimiento guiado que recibieron podría constituirse como un modelo de enseñanza dentro del programa, sin embargo es importante analizar los elementos de dicho modelo y la forma como han sido socializados o compartidos, si fuera el caso, con los docentes que no formaron parte del proyecto. Este aspecto sería especialmente importante si se busca tener un modelo de enseñanza dentro del diseño pedagógico y propuesta curricular de la especialización.

Componente información del contexto de representación

Para indagar sobre el componente información de la representación, es decir aquello que sabían del objeto al momento de integrarse a la EEELE, se planteó la pregunta: *al integrarse a la EEELE ¿Cuál era tu idea de ser un tutor en línea?* El objetivo de la pregunta fue identificar el conocimiento, la información respecto a la práctica docente en línea, si su acercamiento fue formal, a través de alguna institución, o bien por investigación o experiencias individuales. Aunque en la pregunta anterior se identificó que algunos docentes se introdujeron a la práctica docente en línea en compañía de una guía institucional, para otros no fue el caso.

De esta manera, tenemos un primer subgrupo de tres profesores que se constituye como el perfil representacional de los docentes al dar el anclaje **trabajo** como el concepto con el que definen a la idea de ser docente al integrarse en la EEELE, de esta manera son el grupo que presenta mayoría semántica en el concepto dado. Las especificaciones con las que amplían este concepto son diversas, por ejemplo, una profesora considera que este trabajo tiene que ver con

generar el espacio para establecer una comunicación cercana con sus estudiantes, en donde se establece una actividad de interés común y de involucramiento con el proceso de aprendizaje, en este sentido menciona que

lo que fue maravilloso y que sigo manteniéndolo en mis cursos es el foro permanente, que no es nada más el de los aspectos de los problemas de cada unidad de estudio, sino donde se vierten todas las sensaciones, opiniones sobre el desarrollo del curso, sobre el tipo de materiales. Ahí es donde yo me di cuenta que se puede, requiere otro tiempo, otra temporalidad, pero sí se puede llegar a la esencia de las personas. Fue sobre todo ese foro donde yo vi claro que se puede construir también. Es cierto que si el grupo tiene una mala habilidad redactora o van a cumplir con los requisitos del curso, ahí si no hay nada que hacer, se vuelve una cosa deshumanizada:Prof1.

Nótese que la profesora ve la interacción que se genera en el espacio del foro como la oportunidad para construir y llegar a la esencia de las personas. Señala también la importancia de la habilidad redactora, pues la interacción que se da en este espacio consiste principalmente en el intercambio de mensajes escritos. Esto demanda, además de un involucramiento de los participantes, de compartir “esas sensaciones y opiniones sobre el desarrollo del curso”, como ella lo puntualiza, la competencia en la redacción de textos y mensajes por parte de los estudiantes.

Otra profesora relaciona el concepto *trabajo* con el proceso que tiene que seguir como docente para generar la interacción con los estudiantes y, principalmente, responder sus dudas a través del texto escrito. En este sentido puntualiza que

no es lo mismo dar una clase presencial que a distancia en línea. El hecho de poder explicar algo de forma escrita, que tienes que escribir, redactar muy bien, enfocarte en lo que vas a decir y el hecho de revisar siempre un texto antes de ser enviado, se invierte muchísimo tiempo. De eso creo que sí estaba consciente, sabía perfectamente que los contenidos de esta Especialización están ahí alojados en la plataforma, pero si estaba consciente de que cuando algún alumno tuviera alguna duda, pues tenía que invertirle más tiempo, sobre todo por esta parte de redactar, de escribir, revisar y que no quedara ninguna duda, eso creo que sí lo tenía muy bien preciso en mi cabeza. También estaba consciente de que al no tener a la mano la respuesta para el alumno tenía que ir a la biblioteca o consultar libros en casa y dar respuestas muy bien definidas:Prof11.

En este mismo sentido, la tercera profesora apuntó que el *trabajo* de ser docente en línea está vinculado con la interacción por escrito que se establece con los estudiantes para dar retroalimentación, así comenta que implica trabajo y acercamiento hacia los estudiantes:

me di cuenta que los alumnos requieren muchísima más atención, sí necesitan retroalimentación constante. Me empecé a dar cuenta que las explicaciones tienen que ser más claras, que no había posibilidades de equivocarse en la comunicación por escrito. Había que ser más respetuoso, había que tener un trato más personalizado y entendí por qué los grupos tienen que ser pequeños, porque el trabajo es casi el doble de lo que te toma. Aquí había que dar retroalimentación, la quieren tener en su archivo, entonces hay que escribirla en cada archivo [...] Pienso que lo que exige ahora es, bueno lo que ha exigido siempre, que yo no sabía, es un acercamiento: Prof15.

De estos tres registros se destaca que en los aspectos específicos lo que se relaciona al anclaje *trabajo* es el proceso de establecer la comunicación con los estudiantes, es decir generar la presencial social o la interacción, el sentido de pertenencia (Garrison y Anderson, 2005). En una modalidad en donde la principal fuente de interacción es la comunicación escrita, se requiere tener identificado el espacio adecuado, el momento y la forma para lograr este contacto. En esta modalidad, la interacción tiene que ver con proyectarse en el espacio virtual como personas reales, con un interés específico de aprendizaje y conocimiento y mostrarlo básicamente a través de la palabra escrita. Para el docente también el intercambio de mensajes demanda el desarrollo de una habilidad, de ser preciso y respetuoso con lo que se quiere transmitir, aclarar dudas, ampliar explicaciones. Así, además de la presencial social es proyectar en la escritura la presencia docente y cognitiva, es decir, el tratamiento específico del contenido, el proporcionar información adicional, ayudar a establecer relaciones, entre otros.

Esta misma idea la encontramos en otros dos registros, salvo que los profesores definieron la idea de ser docente en línea con el anclaje *cuidado*. Uno de ellos no dio especificaciones sobre el concepto, y la segunda profesora comentó que lo que requiere cuidado es “el estilo porque como no estamos frente a frente, no se puede expresar mucho con la escritura:Prof5”. Se destaca que se vuelve hacer referencia a la comunicación y el tratamiento que requieren los mensajes al no contar con otro lenguaje como el paralingüístico o no verbal (tono de voz, pausas, volumen, gesticulaciones, etc.).

El resto de los profesores dieron diversos anclajes para responder cuál era su idea de ser un docente en línea en el momento en que se integraron a la especialización. Si bien los AG no coinciden, algunos comparten aspectos específicos similares, como el caso de seis docentes que hacen referencia a la ayuda que recibieron por parte de la institución, a la que podríamos nombrar como una ayuda o guía formal, o bien que recibieron una ayuda por parte de colegas o que se informaron con material, cursos ajenos al programa, y por las cuales pudieron configurar una idea de cómo ser docente en esta modalidad.

La variedad en la formas de adquisición y transmisión del conocimiento de este grupo de profesores da cuenta de cómo se da la interacción y la comunicación entre ellos, y con ello cómo se socializa el conocimiento dentro del grupo y la comunicación que se promueve a nivel institucional, como grupo epistémico de docentes que colaboran en un programa de posgrado. Van Dijk define al grupo epistémico como “grupo de personas que comparten conocimiento especializado y se involucran en actividades compartidas [y *que*] el conocimiento especializado de estos grupos epistémicos presupone un conocimiento sociocultural general de la comunidad epistémica como un todo” (Van Dijk, 2016, p. 166).

En este sentido, si bien hemos mencionado que algunos docentes formaron parte de la diseño del programa y cursos, otro subgrupo no participó en este proceso, de ahí que sea interesante ver de qué manera la institución recibe a este último grupo de docentes y cómo articula su integración, cómo socializa los objetivos del programa, la manera de operar; es decir, cómo es que participa la institución en la construcción de un modelo de enseñanza que puede caracterizar al programa.

Así, primero tenemos una docente que comenta

*El personal de la CUAED nos dio **asesorías** fue lo que más nos ayudó en varios sentidos; tanto cómo planear los contenidos, cómo tenían que pensarse los ejercicios, qué podía esperar el alumno que hubiera en las respuestas, que hubiera respuestas razonadas [...] porque los tiempos a distancia se vuelven al doble para el profesor o al triple y si no hay esos recursos puede ser agotador. Entonces nos dijeron que los alumnos tampoco, al menos en ese momento, tenían experiencia estudiando a distancia:Prof9.*

Nótese que esta profesora apunta a que las asesorías ayudaron a los docentes sobre cómo debían diseñar el contenido, los ejercicios y cómo la planeación y organización podía ayudarle en la gestión del curso, en la interacción con los alumnos. También apunta que para ser docente es necesario pensar en los estudiantes, en lo que ellos esperan en la interacción con los contenidos o plataforma. Aunque no de manera explícita, se hace referencia a estos elementos.

Otra profesora considera que su idea de docente era *una combinación*

de cosas por un lado, uno tiene una experiencia docente, indistintamente de la forma cómo se imparten clases, presenciales, semipresenciales, no presenciales, etc; pero uno tiene experiencia en el trato con personas y en la comunicación de contenidos. Por otro lado, tuvimos muchas citas, entrevistas, incluso cursos en la CUAED para formarnos, para conocer lo que existe. O sea, también hay un proceso de formación, formal llamémosla, de cómo se va a enseñar estos contenidos. Y un tercer elemento era entender bien qué es lo que entendían los lineamientos universitarios para posgrados profesionalizantes, qué experiencias anteriores fuera de nuestra área existían, siguen existiendo y cuál era el peso allí, cómo se manejaba, cómo se evalúa, cómo se presentaban los contenidos:Prof14.

De este registro se destaca que la profesora reconoce el conocimiento y habilidades que un docente puede adquirir al desempeñarse en distintas modalidades, como puede ser la competencia comunicacional (*experiencia en el trato con personas*) y el conocimiento pedagógico (*en la comunicación de contenido y métodos de enseñanza*) (García, 2014). En este sentido, hay en su representación la idea de que las habilidades docentes desarrolladas en el ámbito presencial son transferibles, adaptables para la modalidad a distancia.

En otro sentido también señala la guía que recibió por parte de la entidad universitaria (CUAIEED) para introducirlos a las diferentes opciones de cómo abordar los contenidos en la modalidad. Y la última parte de su registro hace alusión a esta interpretación que como docentes

tenían que hacer para diseñar con claridad los contenidos. Se destaca de este testimonio que apunta a los diversos ámbitos que implica la enseñanza, indistintamente de la modalidad, y cómo vincula la experiencia docente presencial a lo que era una nueva forma de enseñar para ella en ese momento, la docencia en línea. También se subraya la interpretación que realiza de varios elementos contextuales (las necesidades de sus estudiantes, su experiencia como docente y la forma de integrar y trabajar los contenidos en una nueva modalidad).

Otra profesora hace referencia a la ayuda que un colega le dio, “me explicó más o menos cómo era el *funcionamiento*: Prof6.” En este sentido conceptualiza la docencia con el anclaje *funcionamiento* haciendo alusión a que existe una manera en que opera la docencia en estos ambientes, pero no amplía los detalles de la explicación que recibió. Se destaca la información y ayuda que obtuvo por parte de su colega para llevar a cabo sus clases en el programa y esto da cuenta de la comunicación que existe entre el grupo de profesores. Además, esta docente tuvo la experiencia de ser estudiante en la modalidad a distancia, lo que también le dio una noción o referencia de cómo ser docente: “también había tomado cursos a distancia. Dos asignaturas de la maestría fueron a distancia y ahí como que me familiaricé como estudiante, cómo funcionaba, cómo te daban la retroalimentación, qué tenías que escribir, cómo tenías que hacer las cosas. Básicamente esa fue mi capacitación inicial: Prof6”.

De este registro se destaca que la ayuda y la comunicación establecida con el colega de trabajo ayudó a precisar aquello que adquirió en la experiencia al participar como alumna de dos cursos a distancia. Lo que ella sabía de cómo ser docente fue del conocimiento compartido y sus referentes de experiencia escolar.

Para otra profesora, hacer muchas *lecturas* le ayudó a configurar la idea de ser docente en línea, así comenta

las lecturas te decían la importancia del seguimiento y cómo este tipo de estudio es asíncrono, no puedes contestar al mismo tiempo, en un salón de clases en ese momento le contestas, pero en este caso tienes que ser muy cuidadoso de ver los mensajes que te envió el estudiante y saber en qué momento contestarle y cómo contestarle. Entonces hay que saber cómo contestar. Para mí fue muy útil porque supe que debo tener cierto estilo para responder, tengo que tener presente el tiempo para hacerlo y también tener preparado con anticipación el curso: Prof5.

Destacamos primero que su fuente de información fueron las *lecturas*, mismas que le ayudaron a configurar esta idea de la docencia en línea. Ahí identificó que era necesario hacer el seguimiento de los mensajes, de saber cómo (el estilo) y cuándo (el tiempo) responder, así como la importancia de *tener preparado el curso con anticipación* (la planeación). Las lecturas se conforman en este caso como una fuente de información y conocimiento para prepararse, para saber qué hacer, cómo hacerlo, en qué momento, y la justificación teórica que los sustenta.

La última profesora de este subgrupo hace referencia a su experiencia con los *maestros* de su programa de maestría. En este sentido, sus profesores se muestran como los modelos a seguir para desempeñarse en cualquier modalidad, y especifica que “al tratarse de un programa de posgrado se trata de un rigor académico, hay un rigor en la enseñanza. Esta imagen de profesor que obtuve desde la maestría, trato de aplicarla a todo:Prof13.” Luego añade que uno de sus maestros dio un curso por Skype y de ahí aprendió “que es muy importante estar en contacto con los alumnos, de manera escrita, por lo menos de toda la información que se puede dar, de todas las dudas que se puedan aclarar, de todo ese seguimiento que se puede ir dando. Yo creo que de ahí:Prof13.”

Con lo expuesto en estos registros, destacamos que en la representación de algunos profesores está presente la ayuda institucional que recibieron para integrarse en la docencia en esta especialización. Si bien estas nociones no forman parte del anclaje, las especificaciones apuntan a este apoyo, ayuda y orientación que desde diversas fuentes de información y comunicación recibieron al interior del grupo o bien, de manera individual pero también institucionalizada o formalizada en los textos académicos o en la experiencia escolar que se obtuvo al participar de un curso bajo esta modalidad.

Otro subgrupo de ocho profesores aportan anclajes individuales y sus especificaciones hacen referencia a elementos de la acción docente en el AVA relacionados con aspectos mediacionales, es decir tanto con la ayuda que puede proporcionar al estudiante para su proceso de aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005), como con la interpretación que se hace del contexto y de las condiciones que estudiantes y profesores comparten en el espacio de formación (Coll, 2007). En este contexto intervienen las herramientas, los tiempos, los contenidos, las formas de comunicación.

Por ejemplo, uno de los profesores dice que tuvo que desarrollar *sus propias estrategias* respecto al tiempo:

organizar mi tiempo para revisar con calma la plataforma y ver si hay comunicación con los alumnos y sino buscarla. Sé que están muy ocupados [...], tienen que trabajar, es gente que quiere especializarse, gente que quiere otra entrada económica también; tienen que trabajar:Prof16.

Dentro de las estrategias está la gestión del tiempo para esta nueva forma de interacción, y el reconocimiento del contexto y situación de sus estudiantes para encontrar el momento de establecer el contacto, respetando y reconociendo las actividades profesionales que realizan de manera paralela al programa. De este registro se destacan elementos tales como los estudiantes, sus condiciones de estudio, la comunicación y el tiempo, como factores que están integrados y que se ponen en juego dentro del concepto estrategias. Para este docente estos elementos son factores importantes y necesarios a considerar para regular su práctica.

Otra profesora aporta los anclajes *entender e imaginar* con los cuales se hace referencia a un proceso de interpretación, de generar una imagen o representación que le ayudara a orientar exactamente qué podía hacer y cómo. En este sentido, los elementos específicos con los que amplía el primer anclaje están relacionados con:

cómo está estructurado el curso, qué herramientas ofrece, explorar la plataforma, todo el orden, la estructura. Es desde el supuesto de que va a haber una plataforma de por medio, el supuesto de que va a haber ciertos contenidos fijos. Como te digo, incluso la parte de la organización desde lo visual:Prof7.

Se destaca que sus especificaciones hacen referencia a las herramientas como mediadoras “es desde el supuesto de que va a haber una plataforma de por medio”, de la propuesta de contenidos “que va a haber ciertos contenidos fijos” y la la estructura del ambiente, la “organización desde lo visual”. Además de *entender* el espacio, tuvo que *imaginar*

la interacción con los alumnos, cómo podía ser y cómo podría ser la interacción de los alumnos con el contenido. Aunque obviamente no lo sabes en realidad, son como suposiciones, presupuestos, pero hasta que no estás ahí y no conoces a los alumnos y no estás trabajando con ellos, con la plataforma en sí, con los contenidos, con las actividades, te vas dando cuenta de la dificultades que tienen, es como la experiencia en sí del programa que obviamente tiene sus particularidades, y la materia tiene sus particularidades también:Prof7.

En este registro se presenta claramente el proceso de mediación como interpretación de lo que propone la estructura, el diseño instruccional y tecnopedagógico en los cursos, dadas por la posibilidad de relación y comunicación que pueden establecer los distintos elementos didácticos y actores del proceso de enseñanza aprendizaje: estudiantes, profesores, contenidos y herramientas (Onrubia, 2005). En este sentido el docente tiene que realizar una traducción de lo que se propone como proceso de intervención docente y sugerir nuevas o posibles formas dentro del modelo planteado y con ello tener claridad de su actuación y de los objetivos de la misma.

Por otro lado, la representación de la profesora da cuenta de los elementos del triángulo didáctico (estudiantes, contenido y profesor) en su intento de configurar sus acciones y proponer una forma de interacción tanto con el ambiente, como con los estudiantes, y de ellos con el contenido y, aunque asume que es una imagen previa que juega como suposición, al menos ayuda para articular una serie de acciones de intervención en un primero momento.

En este mismo sentido, otra docente aporta el AG *familiarizar*, como proceso que implica conocer, acostumbrarse a ciertas situaciones o elementos en un nuevo contexto. Así, específica que

para mí es muy importante que cuando me dicen *vas a dar este curso*, que me digan con anticipación para ver la plataforma, ver cómo se maneja, cómo está el calendario, qué es lo que falta hacer, y creo que es lo que le falta a la Especialización, que te avisen con tiempo para que puedas conocer la plataforma. Porque en mi caso, no sé otros profesores,

yo soy profesora cada año, entonces no utilizas continuamente la plataforma, hay ciertos cambios, entonces que te digan que vas a dar un curso y con anticipación te permitan entrar a la plataforma: Prof5.

Sus especificaciones apuntan a la necesidad de conocer el contexto (plataforma), el tiempo, y aquello que es necesario complementar en el curso. Todos estos elementos forman parte de su representación y el lugar que tienen en el proceso de conformación de una imagen para preparar su acción docente. Los elementos que identificamos son el tiempo y la propuesta tecnopedagógica.

En este mismo sentido, otra docente dio el anclaje *revisar*, es decir para configurar su idea de la docencia en línea tuvo que mirar o examinar cuidadosamente los elementos que estaban integrados en la plataforma, así comenta:

Me metí a *revisar* los contenidos, las lecturas que iban a leer los alumnos y ver las actividades que iban a tener. Y sí, con base en eso pensé en cómo iba a dar la instrucción para los foros y me preparé más, en contenido y en las preguntas. Como era la primera vez, yo estaba abierta a lo que fuera que tuviera que aprender o tuviera que leer. Fue diferente la primera ocasión de las subsecuentes. En un segundo año di la misma materia y cómo ya tenía la experiencia previa pude ver cuáles lecturas no habían funcionado bien o cuál actividad, o por ejemplo las respuestas a las participaciones en el foro las tenías más trabajadas, digamos: Prof8.

Para la docente citada, los elementos que fueron un referente de su actuación docente eran los contenidos, las lecturas y las actividades, como factores que articularon su preparación e intervención docente, para *dar la instrucción para los foros, ver las actividades que iban a tener* (los estudiantes). Así su representación está orientada a mirar cuidadosamente el proceso de presencia docente, en donde el profesor articula los elementos de contenido dirigidos a la organización y diseño de intervención del plan docente (Cleveland, Garrison y Vaughan, 2019; Salmon 2014).

En este mismo sentido, otra profesora describe la idea de ser docente en línea como *incertidumbre*, es decir había una duda respecto a

Cuando supe que iba a dar la materia, me empecé a preguntar cómo puedo hacer que los alumnos obtengan todo el conocimiento que necesitan obtener sólo a través de consultar los materiales. Entonces la comunicación con los alumnos fue muy importante para lograr esto que me daba vueltas en la cabeza. Cómo podemos lograr que los alumnos adquieran estas habilidades y esta capacidad de análisis a través de la plataforma [...] Lo que yo hice fue imaginar qué harían mis alumnos o a qué tipo de problemas se enfrentaría mis alumnos que conocía antes, los de modo presencial, empecé a preguntar qué problemas podrían enfrentar mis alumnos en el aula si sólo tuvieran esta información, y entonces a partir de allí yo empecé a imaginar la clase de dudas que podían surgir en estos alumnos que todavía no conocía: Prof12.

Se destaca de estas especificaciones que la docente hace referencia a su enfoque en el aprendizaje o apropiación del conocimiento de los alumnos sólo al consultar los materiales y

la comunicación, como elemento mediador docente, fue la parte que dio sentido a la forma como ella podía intervenir para ayudarles a resolver dudas. Prever también el tipo de dificultades en el estudio de los contenidos fue algo que le ayudó a configurar su idea de cómo actuar en este espacio virtual y qué tipo de ayuda proporcionar. Se destaca aquí la noción de la presencia cognitiva docente (Garrison y Anderson, 2005) y la ayuda pedagógica (Onrubia, 2005), que es necesaria para el proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión y favoreciendo la organización de ideas, así como el esclarecimiento de dudas.

Otro docente hace también referencia a las competencias comunicativas que tuvo que *aprender*, a cómo gestionar los comentarios y a comunicarse a través de los correos. De manera específica comenta que

Tuve que *aprender* a usar los comentarios de una forma global y también ser muy preciso cuando eran muy personales los correos, el intercambio de correos, para puntualizar por un lado los problemas de cada uno, pero luego capitalizarlo para el beneficio de los demás porque siempre me pareció que era importante hacer este tipo de retroalimentación global. Entonces he tratado de combinar y he tratado de ir aprendiendo ahora sí que sobre la marcha:Prof17.

De esta manera, su respuesta apunta a una noción de comunicación tanto a nivel individual como a nivel grupal. Moverse en estas dos dimensiones requirió aprendizaje y lo destaca como parte de su idea o noción de cómo ser docente en esta modalidad. Esta idea está relacionada con la competencia comunicativa que todo docente debe desarrollar para establecer procesos de comunicación bidireccionales de manera eficaz, contextualizada y organizada (García, 2014).

En esta misma línea, otro profesor destaca en sus elementos específicos la comunicación con los estudiantes y su desempeño tecnológico en la medida de ser capaz de diseñar actividades más dinámicas e interactivas, lo que hace alusión al conocimiento pedagógico y técnico que todo docente en línea debe adquirir (García, 2014). Estas especificaciones las ancla al concepto *práctica*, con ello hace alusión a un ejercicio constante de una habilidad, conocimiento, método (aspectos pragmáticos de la práctica docente), en donde se pone en juego tanto la parte tecnológica como herramienta para crear un ambiente de interacción a través de las actividades y de la comunicación con los estudiantes, como se ve a continuación:

Fue la *práctica*. Esto es lo que me lleva a seguir, a reconocer que me falta experiencia, tengo elementos, tengo idea de hacia dónde no me quiero ir y no quiero ser paternalista. Pero la práctica es la que me está enseñando, quiero que se complete mi desempeño tecnológico, aun cuando sea básico, que sepa yo responderles a los interlocutores en línea. Me falta diseñar formas en las cuales los alumnos sean más interactivos para que no se quejen, para que no se aburran y no se cansen. Quiero visualizar, pensar en posibilidades de ampliar ese abanico de desempeño trabajando en entornos virtuales. Me entusiasma porque me permite ser proactivo, me permite ser crítico, me permite ser propositivo:Prof16.

Como se puede notar, estos registros aluden a distintos elementos de la mediación docente, los cuales forman parte de sus representaciones y los ayudan a configurar su acción e intervención en el espacio virtual. Se destaca en estos registros la presencia cognitiva y comunicativa, como componentes importantes en la acción mediadora; sin embargo está poco presente la noción de ayuda de las herramientas tecnológicas y la manera en que el estudiante interactúa y hace uso de la propuesta tecnopedagógica.

En otro sentido, tres profesores destacan la autonomía del estudiante como parte de su configuración de cómo ser docente en la EEELE, conformando una imagen de cómo conducirse como profesor a partir de la independencia mostrada por el alumno. Los tres profesores aportan anclajes diferentes, pero en las especificaciones coinciden con esta noción. Así, una de ellas dice:

Creí que iba a ser más **autónomo**, supuse que iba a ser más independiente por parte de los estudiantes. De pronto no anticipé que los alumnos fueran a ser tan demandantes, no anticipaba eso. A mí me gusta mucho ser tutora y ser maestra en línea porque me permite hacerlo a mí ritmo, en mis tiempos, yo sí soy independiente en ese sentido. Esa idea de tutor me gustaba y pensaba que los alumnos también la iban a tener:Prof15.

En esta misma tesitura, otra docente considera que ser docente en línea es una **modalidad**, (como forma o manera de hacer la docencia), y añade que esta modalidad es “dinámica, permite darle más o menos a cada quien lo que va necesitando, pero sí requiere de un involucramiento muy autónomo por parte del estudiante, que a veces uno como profesor no puede controlar mucho:Prof2.” Así, el dinamismo con el que caracteriza a esta modalidad de ser docente, lo vincula con darle *más o menos a cada quien lo que va necesitando*, es decir el profesor genera cambios en la práctica de acuerdo con el desempeño del estudiante y ofrece ayuda para atender las necesidades individuales y grupales.

Pensando en la autonomía y en la autogestión que los estudiantes deben realizar en esta modalidad, un profesor dice que:

Una de mis inquietudes es aclarar a los estudiantes que no necesitan al **profesor** todo el tiempo como para ellos ir gestionando su propio aprendizaje. Sí, el profesor tendrá que irlos guiando, tendrá que irles diciendo, pero que ya en este nivel ellos pueden seguir el camino de una forma autónoma. En este sentido, mi práctica y mi acercamiento respecto al trabajo de los chicos es de yo te voy diciendo, yo te voy haciendo comentarios, yo te voy dando mi opinión respecto a lo que tienes o lo que puedes hacer, como un aprendiente en línea, pero tú eres el que tiene que encontrar la forma en la que te tienes que ir acostumbrando a este medio: Prof3.

Se puede identificar que para este docente su idea de la docencia en línea es conducir, orientar al estudiante a un trabajo más autónomo, donde el profesor da opinión, comentarios, pero es el alumno quien debe descubrir y construir sus propias formas de trabajo en la

modalidad. Por otro lado, es necesario señalar que en estos tres registros está implícita la referencia de que no siempre el estudiante muestra autonomía o independencia. Habrá que identificar si el diseño instruccional da pautas para ello, si la forma como está planteado el diseño de ayudas es para el estudiante, o si la demanda constante de retroalimentación obedece más a la intervención cognitiva y pedagógica que requiere del docente para esclarecer aspectos conceptuales de los contenidos.

En otro orden de ideas tenemos la respuesta de cinco profesores quienes aportan distintos AG para definir la noción de docencia que tenían cuando se integraron a la EEELE. Para una profesora la presencia cognitiva, como idea de ser docente en esta modalidad está presente en su representación. El anclaje con el que la define es *dispuesto*, es decir estar preparado “a resolver las dudas a partir de los contenidos que no sean suficientes:Prof9”. Para otra profesora lo importante es *tener claridad* “de cuáles son los contenidos y cuáles son tus objetivos, principalmente. Entonces yo creo que se necesita desarrollar esa habilidad: Prof10.” Estos dos registros apuntan a la competencia metodológica (García, 2014), de identificar el propósito del curso, el contenido, las actividades y el conocimiento que se debe tener para proporcionar la orientación cognitiva al estudiante.

Para otra profesora la idea de la docencia en línea estaba relacionada con una dificultad para generar vínculos con los estudiantes, es decir con las formas como se podía generar la presencia social en el espacio virtual. Así comenta:

Fue *difícil* y al principio complicado porque yo prejuzgué el medio pensando que no iba a lograr la empatía que yo pienso que es absolutamente necesaria en un grupo. Fue la experiencia la que fue demostrándome que era posible también construir un personaje docente en un aula virtual:Prof1.

Otro docente aporta el anclaje *fácil*, y lo relaciona con las ayudas que la plataforma y el diseño tecnopedagógico le ofrecerían como docente, así comenta que:

Me parecía que todo iba a ser más *fácil* porque todo está montado en la plataforma, no tenía que preocuparme por llevar materiales anexos y demás. Sabía que podía recomendar algunas otras fuentes, o algún video extra en YouTube, pero de entrada pensé que todo iba a ser como más fácil, que me podía yo concentrar en dar el seguimiento a los estudiantes, en sus dudas, aclarándolas y estar pendiente de lo que eran los chats o el foro. En cuanto a tiempos porque era asincrónico, tenía que estar pendiente a ver cuándo me entregaban, ver las fechas límite, a veces es a deshoras en la noche o en domingo que hay que estar revisando. Fuera de eso, de alguna manera fue fácil:Prof17.

De este registro se destaca la importancia del diseño tecnopedagógico en tanto que puede brindar mayor independencia al estudiante y ahorrar trabajo al docente para buscar materiales complementarios. Es el nivel de estructura de la plataforma y del diseño didáctico

que se proponga en la plataforma la que de alguna manera promoverá esa independencia (Moore, 2019), a la que se hizo alusión en otros registros.

Por último, una profesora comenta que para ella

No hay tanta *diferencia* de la clase en el aula, al menos en la forma como yo lo concibo, excepto por el hecho de que es asincrónico o sea no estamos todos al mismo tiempo conectados haciendo algo como se hace en un aula, o discutiendo un tema, sino que cada quien se conecta a la hora que puede, quiere, y vamos siguiendo un calendario, esa sí es una diferencia, vamos a decir que marcada: Prof2.

Vemos que para esta docente la asincronía es el factor que marca la diferencia entre la docencia presencial y la docencia en línea, y establece ritmo y formas de actuación del docente y estudiantes, en donde deben encontrar la forma de participar y conformar el espacio de interacción y enseñanza aprendizaje.

Para cerrar este subapartado podemos decir que, dado que varios de los profesores recibieron una ayuda o guía institucional para ser profesores en esta modalidad, la representación de este grupo muestra elementos importantes de la docencia en línea, tales como aspectos mediacionales relacionados a la preparación del curso, aspectos de intervención relacionados con generar la presencia social, cognitiva y docente, así como las ayudas que el profesor debe proporcionar a los estudiantes para orientarlos en su proceso de adquisición de conocimientos.

Por otro lado, debemos señalar que hay un subgrupo de profesores que no ha recibido esta guía, sin embargo ellos pudieron configurar su noción de docencia en línea gracias a otros contextos institucionales, ya sea por experiencia en cursos participando como estudiantes, por lecturas, por las ayudas de los colegas o simplemente por las habilidades adquiridos en la docencia presencial que les ayudó a generar un modelo. Sin embargo ninguno de los docentes reportó que haya una introducción o guía institucional para inducir a los docentes nuevos o bien para continuar con su actualización en herramientas pedagógicas, didácticas y tecnológicas que les permitan mejorar su práctica docente en el programa.

Hasta aquí, se han detallado los elementos contextuales que forman parte de la representación de los docentes y que circunscriben la práctica de este grupo de profesores. En el siguiente apartado se aborda la representación de la práctica docente en el AVA, como actividad actual en la que participan cotidianamente y a partir de la cual construyen una forma de docencia en los espacios virtuales.

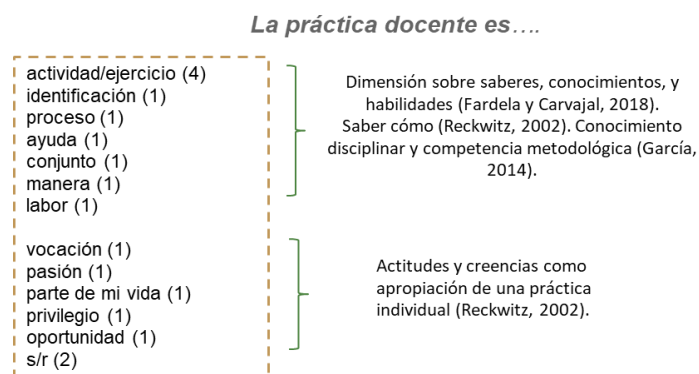
4.2 Contenido representacional de la práctica docente en el AVA: componente información.

En este apartado se presenta el contenido representacional de los profesores de la EEELE con base en las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario y que se refieren al componente *información* de la representación sobre la práctica docente en el AVA. Las preguntas planteadas buscaron situar la práctica en el momento de aplicar el instrumento e indagar en los conocimientos asociados a la actividad docente.

Desde la perspectiva de Van Dijk (2016), los grupos epistémicos comparten ciertos conocimientos especializados sobre la práctica social. Estos conocimientos están incrustados en ámbitos más amplios, en este caso lo que dice la teoría sobre la práctica docente en línea. Este conocimiento, al ser socializado y puesto en práctica, atraviesa la interpretación y se inserta dentro de valoraciones y opiniones individuales que conforman la representación del grupo sobre el objeto en cuestión. Para Moscovici (1979), la información dentro de la representación tiene que ver con la organización de los conocimientos que tiene un grupo sobre un objeto. Este conocimiento puede tener una organización estructurada o no, según el nivel de acercamiento o información que se tenga sobre el objeto (Araya, 2002).

En este sentido, dado que el grupo de docentes está inmerso en una práctica continua en la enseñanza en entornos virtuales, al preguntarles qué es la práctica docente, vendrán a su mente algunas imágenes que describirán lo que ellos hacen y el contexto en donde lleva a cabo esa práctica, los sujetos que participan en ella y el objetivo o sentido de la misma.

En el siguiente cuadro se muestra un resumen de los anclajes que los profesores dieron a la pregunta sobre la práctica docente. Puede verse que en su representación predominan aquellos elementos relacionados con el conocimiento disciplinar, la competencia pedagógica, metodológica, pero también aspectos relacionados a actitudes y creencias que dan cuenta cómo cada profesor se ha apropiado de la práctica.



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

Al realizar la pregunta *¿qué es la práctica docente?* y de acuerdo con el análisis del APD, el AG o anclaje que obtuvo más frecuencia (4 profesores) fue **actividad/ejercicio**, con

algunas características que la determinan como *profesional, dialéctica y relevante*. Así, este AG fue el significado con el que se relaciona o define a la *práctica docente*, que es el tema o sujeto (S) gramatical de la pregunta y que se comparte en mayoría, es decir entre quienes comparten una mayor similitud semántica. Los aspectos específicos (AE) que amplían y explican el anclaje, expresan qué se hace en esa actividad, el contexto en donde se lleva a cabo, qué implica y los sujetos involucrados. Así por ejemplo, los profesores que determinaron como *profesional* esta actividad agregan los siguientes AE:

Actividad/ejercicio [(profesional que permite transmitir conocimiento a nuevas generaciones:Prof11; que implica planeación, observación del proceso de construcción del conocimiento (de manera síncrona o asíncrona), reflexión sobre el trabajo desarrollado y de interacción entre todos los sujetos participantes:Prof16)]

Nótese que dentro de lo que permite la docencia como *actividad profesional* es “transmitir conocimiento a nuevas generaciones” e implica una serie de etapas (planeación, observación y reflexión) sobre el objeto de dicha práctica (la construcción del conocimiento), sea que se lleve a cabo de manera síncrona o asíncrona. Por otro lado, el profesor que determinó esta actividad como *dialéctica*, agrega como aspectos específicos que es una actividad “en la que los sujetos involucrados participan de manera conjunta contribuyendo con acciones específicas en pro de un beneficio común, el cual incluye la actualización y reflexión crítica del docente: Prof16”. En este sentido la acción conjunta y el beneficio común es lo que explica *actividad dialéctica*. Por su parte, quien determinó a esta *actividad* como *relevante* sólo especificó el ámbito de la actividad “en una sociedad: Prof14”. En estos registros se hace referencia a la parte institucionalizada de la práctica, inscrita a ciertas lógicas, con procedimiento específicos inscritos en una lógica de orden social.

En este mismo sentido, están los anclajes de otros profesores, quienes significaron la práctica docente como un *compromiso*. Un profesor no da aspectos específicos de dicho anclaje (Prof3) mientras que el otro lo amplía señalando el ámbito: “social: Prof2”.

En el caso de otros dos profesores, éstos definen la práctica docente como *la mejor manera/ la manera*, mediante la cual pueden “contrastar culturas y formas de pensar: Prof2” y “en que cumpla mi misión en esta vida: Prof4”. Nótese que aquí encontramos una dimensión más individual de la práctica, como la apropiación que el agente social hace con relación a los elementos contextuales que la circunscriben y donde él se involucra de manera individual con sus intereses y motivaciones personales (Reckwitz, 2002).

Catorce profesores generaron AG individuales con los cuales significan la práctica de diferentes maneras; sin embargo comparten algunas similitudes en los aspectos específicos con otros subgrupos, principalmente con aquellos que la definen como actividad profesional. Por

ejemplo, uno de ellos significó la práctica docente como *un proceso* “pedagógico donde se intercambian conocimientos de un tema bajo una metodología:Prof5”. En este sentido la práctica docente como proceso pedagógico requiere de la aplicación de un método específico para intercambiar conocimiento, aspecto vinculado a la práctica profesional que está ligada al cumplimiento de ciertos objetivos y el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2007b).

En este mismo sentido, se rescata otro AG de un profesor quien define la docencia como el *identificar* “necesidades de aprendizaje de alumnos y buscar formas innovadoras de atenderlas:Prof15”. Para identificar estas necesidades de aprendizaje en un campo específico se requiere de conocimientos y habilidades específicas (competencias); además la innovación también está ligada al conocimiento y a la experiencia en el campo ya que es una forma de poner en relación un saber y ciertas estrategias para atender problemas específicos, lo cual demanda no sólo experiencia, sino una reflexión producto de la trayectoria en el campo docente.

A esta noción se suma otra profesora (Prof7), quien define la práctica docente como “*ayudar* a los estudiantes a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades a partir de un acercamiento reflexivo y crítico a la disciplina que están estudiando. Estos conocimientos y habilidades tienen énfasis en los conocimientos, métodos y prácticas propias de dicha disciplina.” Según este registro, la ayuda a la que hace referencia requiere de ciertos saberes y experiencias docentes que se desarrollan en una disciplina o campo de conocimiento. Requerirá también de una competencia metodológica para saber intervenir en los procesos de adquisición de conocimiento de los estudiantes (García, 2014).

Otro profesor asocia la práctica docente con *conjunto* (AG), y añade las especificaciones de “acciones, estrategias, actitudes y creencias que permiten generar experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes: Prof13”. Es necesario destacar que en dicho *conjunto* está implícita no sólo una serie de conocimientos y experiencias del saber práctico del docente (acciones y estrategias), sino que el profesor tiene presente que las actitudes y las creencias, como apropiación individual de una práctica, también conforman parte de la práctica, y que se articulan junto con el conocimiento docente en favor de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Tres docentes significan la práctica docente con los anclajes *labor, momento y oportunidad* que, aunque dan cuenta de conceptos distintos, hacen referencia a aspectos específicos que coinciden y apuntan al intercambio de ideas, de valores, de actitudes y a la ayuda que se puede ofrecer a otros, aprender de otros, como se muestra a continuación:

Una **labor** muy estimulante y satisfactoria El intercambio de ideas con los alumnos siempre resulta en algo nuevo, da nuevas perspectivas sobre los mismos temas y da pie a nuevas discusiones, facetas que antes uno no había considerado: Prof12.

Un **momento** en que se comparten valores y actitudes entre un docente y alumno: Prof5.

Una **oportunidad** para aprender de otras personas; para ayudar a otras personas a aprender; para reflexionar y abrir mis horizontes:Prof2.

Otra docente aporta el anclaje **elemento** para hacer referencia a que la docencia pertenece o es esencia de lo que hace un profesor, así dice: “es un **elemento** esencial de la labor de un/a profesor/a. En el caso de quienes están en formación, debe ser parte del plan de estudios y ser supervisada con retroalimentación: Prof9”. Nótese que añade que es una actividad que debe formar parte de un plan de estudios y “ser supervisada con retroalimentación”, por lo que se infiere que desde la perspectiva de esta profesora la docencia es una práctica que requiere de ciertos conocimientos que deben ser aprendidos en el marco de una formación curricular.

Adicionalmente, otros docentes proporcionaron anclajes en donde significan la práctica docente como una **vocación** (como el llamado a hacer), **una pasión** (como fuerza interior que nos lleva a movernos en determinada dirección y hacia un objeto), **parte de mi vida, un privilegio**. En ellos se identifica la parte valorativa de la práctica, a manera de proyección personal, que predomina en la representación de estos docentes, y que articula y dirige la forma como se aproximan al objeto de representación.

Para cerrar este apartado podemos decir que en el grupo se observan elementos de la representación más acercados al aspecto profesional de la práctica docente (como la que implica el conocimiento de ciertas metodologías, competencias) y aquellos vinculados al aspecto pragmático (conocimientos, saberes disciplinares), más que hacia los aspectos valorales, aunque también surgieron en los registros. Tal vez el grado de profundización que requieren los estudios en este nivel juegue como un elemento que define esta noción y enfoque la perspectiva de la docencia dentro del ámbito de los saberes, conocimientos y metodologías más que hacia los valores de la práctica.

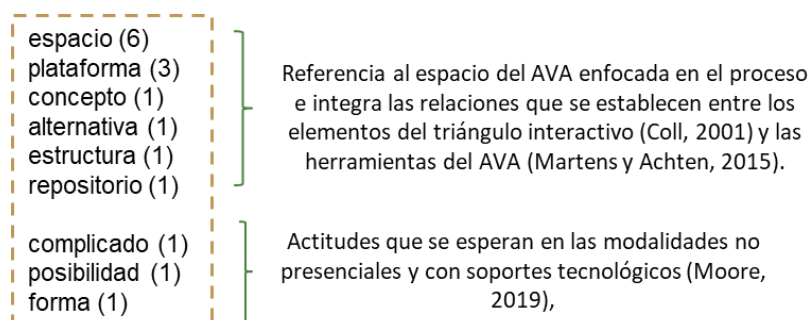
El espacio de la práctica: los ambientes virtuales de aprendizaje

Como se mencionó en el capítulo anterior, en este trabajo se parte de la premisa de que las herramientas tecnológicas juegan un papel mediador en la práctica docente; es decir, al mismo tiempo que ellas se presentan como instrumentos de ayuda en los ambientes digitales, también proponen formas de acción y mediación entre el docente y la propuesta tecnopedagógica, el diseño instruccional y la comunicación e interacción con los alumnos. Para adentrarnos en las representaciones de los docentes sobre estas herramientas, se planteó la pregunta “sé que un ambiente virtual de aprendizaje es” con el objetivo de identificar los significados asociados al

ambiente virtual, como espacio y como conjunto de herramientas y distinguir las nociones e ideas asociadas al ambiente en el cual se despliega su práctica.

La siguiente imagen muestra los anclajes obtenidos como respuestas, es decir los significados con los que los profesores asocian al ambiente virtual de aprendizaje. Nótese que la mayoría de ellos asocia al AVA a un espacio y en las especificaciones sí se menciona que dicho espacio es para llevar a cabo actividades de enseñanza aprendizaje. Se destaca en este sentido que en la representación predomina la intención pedagógica y didáctica más que la tecnológica, como se verá en los registros que se detallan más adelante.

Un ambiente virtual de aprendizaje es...



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

A la pregunta planteada, un grupo de seis profesores, quienes constituyen la mayoría por similitud semántica, definieron el ambiente virtual de aprendizaje como *un espacio* y algunos de ellos agregan un determinante como *no físico, virtual, alterno*. Se destaca que entre los AE enunciados tres profesores de este grupo hacen referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el apoyo que dicho ambiente y sus herramientas le aportan, como se puede ver a continuación:

Espacio [(que utiliza las herramientas tecnológicas para facilitar dinámicas de aprendizaje: Prof3; no físico en donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje síncrono o asíncrono: Prof5; virtual que tiene, almacena y gestiona actividades de aprendizaje donde el alumno estudia o practica un tema de manera autónoma:Prof13)];

Un profesor de este grupo enfoca el contenido del *espacio* “en el que hay un repositorio de actividades de práctica en ELE:Prof11”. Otro profesor lo visualiza como *espacio* “alterno al formato presencial de la enseñanza-aprendizaje:Prof14”, pero no amplía ni su función, ni su contenido. El último de ellos hace referencia al trabajo conjunto que llevan a cabo “alumnos y profesores por el que de manera asincrónica se comparten experiencias y contenidos de instrucción, interacción y aprendizaje:Prof15”.

El segundo subgrupo con mayoría en similitud semántica fueron tres profesores quienes anclan su representación de los AVA con el término *plataforma* (ambiente y entorno fueron

tomados como sinónimos⁵⁷). Estos profesores hacen referencia al trabajo conjunto que desempeñan docentes y estudiantes a partir de las herramientas y espacios que proveen los AVA, de esta manera se identifica un concepto articulado de la tríada *herramienta* y las *funciones o actividades* que la *enseñanza-aprendizaje* llevan a cabo de manera individual y conjunta:

Un *entorno/plataforma/ambiente* [(o una aplicación que cuenta con varias herramientas tecnológicas como ejercicios interactivos, videos, textos, autoevaluaciones, en donde se puede desarrollar un aprendizaje autónomo o con asesor:Prof5; de aprendizaje creado a partir de herramientas tecnológicas digitales. A partir de estas herramientas se crea un entorno con diferentes elementos que tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje. Incluyen, por ejemplo, herramientas o espacios para que los estudiantes puedan acceder a contenidos y actividades, para que los profesores puedan dar retroalimentación a los estudiantes, para que los estudiantes puedan interactuar e intercambiar conocimientos, dudas, productos, entre ellos y con el docente:Prof7; que, como su nombre lo dice, es una representación / sustitución de lo real. Así, por ejemplo, cuando hablamos del aula virtual, en lugar de tener a los estudiantes reunidos en un mismo salón, en el caso virtual cada alumno se encuentra en su casa, y son las pantallas las que conforman el aula como si estuvieran en un mismo salón. Por otro lado, eso mismo sucede con los materiales que, en lugar de estar impresos o grabados en audio y video, todos ellos se encuentran en una plataforma que hace las veces de un radio, una TV, un libro, una fotocopia en papel, etc. Dicho ambiente, por supuesto, necesita ser amigable, atractivo, diverso, divertido y profuso:Prof17)];

De los registros aquí presentados se destaca que, aunque ambos grupos aportan un anclaje distinto (*entorno, plataforma, ambiente*), los nueve profesores coinciden en los elementos con los que especifican y profundizan su significación. La mayoría de ellos hacen referencia a las herramientas tecnológicas como instrumentos de ayuda, que facilitan o promueven, en algún sentido, actividades de aprendizaje. Sólo dos profesoras (Prof7 y Prof15) destacan el trabajo conjunto que estudiantes y docentes llevan a cabo en dicho espacio y el trabajo que pueden llevar a cabo los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los contenidos. Estos dos registros en particular muestran una referencia al espacio del AVA más enfocada en el proceso e integra las relaciones que se establecen entre los elementos del triángulo interactivo (Coll, 2001) y las herramientas del AVA.

Por otro lado, a pesar de que sólo dos profesores hacen referencia al trabajo que profesores y estudiantes pueden hacer en el espacio o plataforma tecnológica, todos comparten nociones o elementos sobre las herramientas como apoyo a las actividades de enseñanza y

⁵⁷ Según el Diccionario del Español de México un entorno es un “conjunto de herramientas disponibles en un sistema de cómputo que sirve para llevar a cabo diversas tareas, como el desarrollo de software, la recuperación de información, el diseño gráfico, etc; ambiente: un entorno de programación, el entorno del sistema operativo”. (Diccionario del Español de México, s.f.)

aprendizaje, a las posibilidades de interacción, al apoyo para la práctica, a la posibilidad de compartir experiencias.

Un grupo de nueve profesores dan varios AG con los que definen al AVA. Uno de ellos lo definen como *complicado*, y especifica que la complejidad es

en el sentido humano. La distancia en la interacción a veces suscita dudas como docente, con respecto a si los alumnos han asimilado los temas a profundidad. Con todo, este tipo de ambiente permite llegar a muchos rincones del planeta y a muchos alumnos que, de otra manera, probablemente, no habrían podido incursionar en el aprendizaje: Prof12.

Aunque percibe cierta complejidad con relación a cómo los docentes pueden verificar si el alumno está alcanzado los objetivos de aprendizaje, o verificar su conocimiento, destaca que los AVA son herramientas que permiten alcanzar un mayor número de estudiantes o llegar a espacios que las modalidades presenciales no pueden alcanzar.

Dos profesores, si bien significan al AVA con distintos AG, *alternativa*, *posibilidad*, hacen referencia a las oportunidades que se abren al trabajar en estos ambientes más acordes con la dinámica social actual, así como a las posibilidades que brindan al docente y lo que demanda del estudiante, tal como vemos en sus registros:

Una *alternativa* para el aprendizaje, más de acuerdo con los tiempos actuales: Prof4.
La *posibilidad* de dar clases de manera remota: Prof1.

Otros registros de dos profesores aportan anclajes distintos *concepción y forma* que apuntan al tipo de trabajo y el proceso que se debe establecer de manera conjunta entre estudiantes y docentes. Así, por ejemplo, quien dio el anclaje *concepción* se refiere al trabajo que conjuntamente deben realizar los actores del proceso educativo (estudiantes y profesores), y el tipo de comunicación que se debe establecer para lograr la interacción necesaria y pertinente (“para la negociación de sentidos”) en este proceso. De esta manera comenta que para él un AVA es:

Una *concepción* compleja que demanda colaboración constante, principalmente de los destinatarios de las acciones pedagógicas. Su labor y respuestas planteadas de manera continua son necesarias para el flujo de la comunicación y de la consecución de los objetivos de aprendizaje. Demanda mayor atención por parte de los participantes pues la negociación de sentidos necesaria no es tan inmediata como en una modalidad presencial: Prof16.

La otra docente comenta que para ella el AVA representa una forma diferente de contacto que tiene algunas implicaciones de ventaja para su trabajo como docente y para el desempeño del estudiante, como podemos ver a continuación:

Una *forma* de contacto distinta a lo presencial y más relajada de enseñar porque puedo consultar fuentes antes de responder los cuestionamientos de los alumnos y dotarlos de recursos adicionales a los del programa. Es también una modalidad que requiere de mucha mayor autogestión por parte del alumno que otras: Prof2.

De los registros analizados en este apartado podemos concluir de manera general, que las representaciones de los docentes muestran elementos generales que constituyen a los AVA, en tanto estructuras de cómputo diseñados para facilitar un ambiente de enseñanza-aprendizaje (Martens y Achten, 2015). Se observa también el énfasis que hacen en las herramientas tecnológicas como apoyo al aprendizaje y la asociación que establecen entre este tipo de ambientes con la noción o idea de un desempeño más autónomo e independiente de los estudiantes. Si bien estos elementos son parte de los supuestos que se esperan en las modalidades no presenciales y en aquellas con soportes tecnológicos (Moore, 2019), no necesariamente se pueden presentar, pues dependerá de la propuesta técnico pedagógica que exista en el modelo didáctico, las guías y recursos de apoyo que haya para el estudiante y de la propia familiaridad que tengan con los estudios en esta modalidad.

Este último elemento cobra importancia si pensamos en programas escolarizados que ofrecen estudios formativos como son las licenciaturas y posgrados. En este sentido, aunque en los modelos educativos a distancia sí se espere una mayor independencia y autonomía del estudiante, la función docente es básica y primordial para establecer el diálogo didáctico, como esa ayuda o mediación que el docente lleva a cabo para favorecer y apoyar un proceso en el que el estudiante alcance niveles de reflexión y análisis más altos.

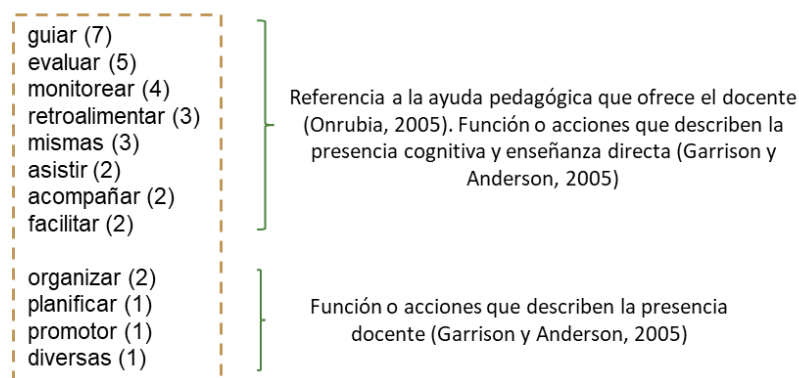
Las funciones de la docencia en los AVA

Dentro de la práctica docente, hay una serie de funciones o actividades que están implícitas, que responden a lo que se espera que el docente haga para poner en juego tanto la propuesta didáctica del curso (los objetivos del curso, del aprendizaje, los contenidos), el trabajo del estudiante (fungiendo como mediador cognitivo) como la dinámica del grupo (para establecer la presencia social) que tienen ciertas características y acciones sistemáticas, que se van repitiendo con la práctica y en cada interacción con los grupos, de tal manera que son funciones que se vuelven estructurantes (Chan, 2014). En este sentido, se planteó la siguiente pregunta a los profesores del grupo: “*Cuando me preguntan cuáles son las funciones de un docente en línea digo que...*” La respuesta buscó identificar las acciones que curso tras curso el docente despliega y que se han constituido como las principales, importantes, necesarias, de la docencia en los AVA.

En el siguiente cuadro se muestran los anclajes que los profesores dieron a la pregunta planteada. Puede notarse que la mayoría de los anclajes están relacionados con nociones o ideas sobre la presencia cognitiva que cumple el docente, la ayuda pedagógica que provee; pero poco de ellos aluden a la presencia docente o la fase de planeación y organización de los cursos, así

como a la presencia social que el docente debe promover y generar, como podrá verse más adelante en el desglose de los AE.

Funciones de un docente en línea



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

Como ha sucedido en otras preguntas, los AG dados por los profesores rebasan el número total de encuestados, pues se dio el caso que más de un profesor dio como respuesta uno o más AG, ya que definen o significan con distintos conceptos las funciones que llevan a cabo como docentes en el AVA. Fueron dos grupos los que se constituyeron como mayoría semántica. El primer grupo de siete profesores conceptualizó a las funciones del docente en línea con el AG *guiar* (*asesorar, dirigir y orientar* fueron tomados como sinónimos). Las especificaciones que introducen para ampliar y profundizar en esta función docente son varias, y entre ellas tenemos:

- *El objeto/sujeto que recibe la acción de la guía:* el aprendizaje: Prof3; el desempeño del alumno en el proceso de aprendizaje: Prof5; a los estudiantes, el autoaprendizaje o aprendizaje individual: Prof6; a los estudiantes y guiarlos en el proceso de aprendizaje: Prof7; a los estudiantes de un curso en línea: Prof13; al alumno: Prof14.
- *La finalidad de la guía:* apoyarlos para que puedan sacar el máximo provecho de los contenidos y oportunidades de aprendizaje que se les presentan en las plataformas: Prof7.
- *La forma o medio de la guía:* se da vía remota mediante diferentes medios, ya sea de manera escrita o de manera audiovisual. Asimismo, esta asesoría y asistencia puede darse de manera sincrónica o asincrónica: Prof13; sólo usa un medio nuevo que, al igual que todos los medios, es una herramienta de trabajo. Si bien muchas cosas que suceden en la espontaneidad de lo presencial se pierden al ser virtual -como es el contacto en persona y la rapidez y espontaneidad de las interacciones-, ello no cambia la necesidad del profesor(a) de allegarse y contar con todos los materiales que habrá de usar y llevar al aula, tal como se hace en una clase presencial, pero con la salvedad de que al ser virtual, deberá hacerlo llegar a todas las direcciones de contacto establecidas con los alumnos, prepararlos de manera que puedan tener acceso a ellos, y aprender a realizar dinámicas distinta, dictada por las TICs y la distancia entre todos los actores de la clase: Prof17.

El segundo grupo de cinco profesores aportan el anclaje *evaluar* (se tomó como sinónimo *valorar*) y se constituye así como el segundo concepto con mayoría. Las AE dados apuntan al sujeto y objeto de evaluación “el desempeño del alumno en lo individual y lo grupal: Prof2; tanto del desempeño del estudiante como de la práctica misma del docente: Prof4; el desempeño del alumno en el proceso de aprendizaje: Prof5; las diferentes actividades y tareas solicitadas: Prof10; su desempeño (del alumno):Prof15”. Se destaca que un profesor también considera que el objeto de evaluación puede ser la práctica docente, un elemento importante a destacar en la medida que este docente se implica en el proceso que se lleva a cabo en el AVA.

Otro grupo de cuatro profesores consideró que *monitorear* (se tomó *supervisar* como sinónimo) es una de las funciones de la docencia en línea. Lo que se monitorea es es “el trabajo de los estudiantes: Prof2; el proceso de enseñanza aprendizaje:Prof4; los avances de los estudiantes de manera individual y grupal:Prof13” y el sujeto a quien se dirige la acción son “a los alumnos:Prof15”.

Retroalimentar fue otro AG que ancló la respuesta de tres profesores con el que los profesores definen sus funciones y especifican lo siguiente:

- *El objeto/sujeto que recibe la acción de retroalimentar:* el desempeño del alumno en el proceso de aprendizaje:Prof5; sus prácticas:Prof12.
- *La finalidad de la retroalimentación:* para que puedan percatarse de los errores que hayan cometido y sepan cómo enmendarlos:Prof12.
- *Maneras de retroalimentar:* individual y grupalmente: Prof2.

Un subgrupo de tres profesores (Prof1; Prof2 y Prof14) aportó el anclaje *mismas* señalando una similitud o igualdad entre las funciones que se desempeñan en la docencia en línea y en la modalidad presencial. Por su parte otros dos docentes definen las funciones docentes con el anclaje *acompañar*, y solo mencionan al sujeto que recibe la acción “al alumno en su aprendizaje:Prof11; a los alumnos:Prof15” sin especificar la función u objetivo de dicho acompañamiento.

Asistir fue otro anclaje con el que dos profesores definen las funciones del docente en línea. El sujeto que recibe dicha asistencia son “los estudiantes de un curso en línea: Prof13” y la forma como se da esta asistencia es “proponiendo estrategias o explicaciones que les ayuden a gestionar y a comprender mejor el contenido que se les ofrece en los cursos, o incluso en recursos externos, para que puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje: Prof7”. Este anclaje en partiducular nos da la noción de la ayuda pedagógica que da el docente dentro del proceso de aprendizaje en la medida en que hace un seguimiento del aprendizaje y ofrece apoyos en la medida en que se van necesitando (Onrubia, 2005).

Los anclajes *facilitar* “el proceso de aprendizaje: Prof 3, Porf10” y *organizar* “material actualizado y adecuado al tema en cuestión y de estrategias de enseñanza:Prof5; las diferentes acciones educativas:Prof10” fueron dos conceptos con los que cuatro profesores significaron las funciones de un docente en línea. Otra docente, por su parte, aporta los anclajes *planificar* “las diferentes acciones educativas:Prof10” y ser *promotor* de “la interacción entre contenidos, estudiantes y profesor:Prof10” como parte de las funciones docentes. En este mismo sentido, otra profesora comenta que las funciones de la docencia en línea son *diversas* y “requieren de investigación y análisis previos para organizar las clases, los materiales y actividades de acuerdo con las necesidades y características de sus estudiantes:Prof9”.

Los anclajes anteriores dan cuenta que dentro de las representaciones de los docentes las funciones de mediación, tanto al interior de los cursos como mediación cognitiva, como aquella preparación previa que implica un acercamiento a los materiales, la propuesta didáctica, los contenidos y los estudiantes, son elementos que guían la actuación de algunos profesores del grupo en los AVA.

A manera de cierre de este apartado se destacan los anclajes que tuvieron más frecuencias y que conforman el grupo y subgrupos con mayoría semántica: *guiar, evaluar, monitorear, las mismas* [que en presencial], *retroalimentar, acompañar, asistir, facilitar, organizar*. Así, tenemos nueve significados principales a los que se asocia las funciones docentes en el AVA. Fue interesante ver que la noción de *guía* (al aprendizaje, a los estudiantes) se posiciona como el que aglutina mayor número de frecuencias, seguido de la noción *evaluación* (referido al desempeño de los estudiantes y de su aprendizaje). La importancia es notoria en la medida en que se nota una socialización dentro del grupo de profesores de lo que a nivel teórico se asume como una de las funciones docentes más importantes en los ambientes virtuales (García, 2014). También se destaca la presencia del significado *mismas*, estableciendo una relación de similitud a las funciones docentes que se desempeñan en los contextos presenciales.

Dentro de la variedad de significados que se asocian a las funciones docentes podríamos agruparlas en los principales momentos de una clase: la preparación del curso, el desarrollo y el cierre (evaluación), o bien lo que correspondería a las decisiones tomadas por parte del docente para la organización del curso (Garrison y Anseron, 2005). Se destaca también que la mayoría de los anclajes hacen referencia al momento de la interacción o desarrollo, y al del cierre o la evaluación, y pocos a la preparación del curso.

Este dato tiene especial importancia debido a que es notoria la poca referencia a los procesos de planeación o preparación del curso, misma que podría deberse a la noción de que los contenidos ya están dados, establecidos y hay una propuesta de desarrollo didáctico dada

por el diseño tecnopedagógico. Sin embargo, y según el enfoque mediacional, la preparación a manera de acercamiento, interpretación y apropiación que el docente haga de la propuesta desde sus propias referencias y experiencia profesional (Coll, 2007; Howell, 2015; Suárez, 2003; Chan, 2004) es necesaria para configurar o preparar una estrategia de intervención y guía con el grupo, por lo que es una de las competencias docentes que deben desarrollarse. Se destaca lo anterior dado el papel mediador que juegan las herramientas de los AVA y el diseño tecnopedagógico, en la medida que proponen, orientan y regulan la práctica del docente el despliegue de las funciones que llevan a cabo para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

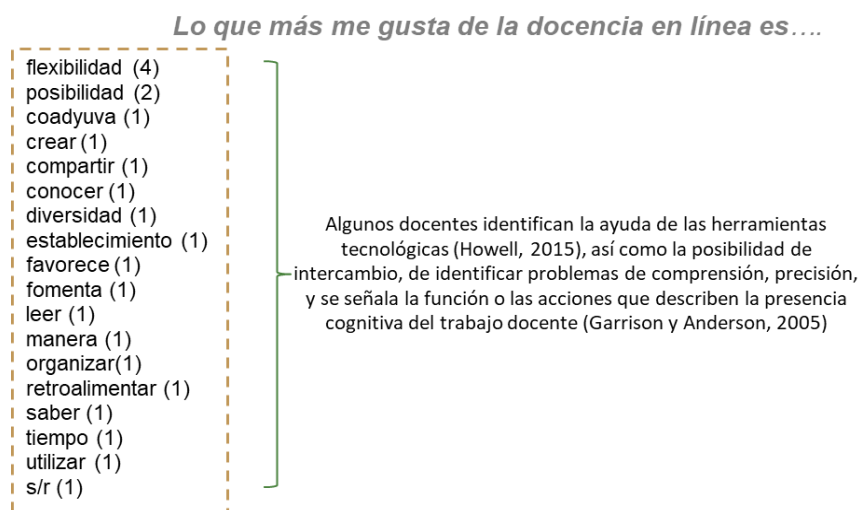
Por último, se debe mencionar que es notoria la poca referencia que los profesores hacen de la presencia social, es decir que hay un mayor peso en su representación de los aspectos cognitivos y docentes, que aquellos relacionados con la idea de generar una comunidad, sentido de pertenencia, integración grupal. Esta sería una veta que se puede explotar con los docentes a manera de cursos de actualización para enriquecer la experiencia y el ambiente de aprendizaje en los cursos de este posgrado.

4.3 Contenido representacional de la práctica docente en el AVA: componente actitud.

Dentro del análisis de la representación, la actitud es el posicionamiento positivo o negativo hacia el objeto de representación; es decir, las valoraciones que se despliegan sobre el objeto y que influyen en las acciones que se llevan a cabo y en la forma como el sujeto se relaciona o interacciona con el objeto. Desde la perspectiva de Moscovici (1979), en el proceso de la conformación de la representación las actitudes tienen un lugar importante, pues “nos informamos y representamos una cosa únicamente después de haber tomado una posición y en función de la posición tomada” (p.49). Para Van Dijk (2016) las actitudes son posicionamientos sociales sobre asuntos importantes que se comparten entre los grupos de ahí que también estén organizadas a partir de categorías como la identidad de grupo, las normas y valores institucionales y generalmente tienen su base en el conocimiento que se comparte socialmente a través de la comunicación y el debate. Por su parte, Ibáñez (2001) considera que las actitudes orientan las conductas hacia el objeto representado e implica a las personas con mayor o menor intensidad.

Sobre este componente de la representación, se pidió a los docentes que completaran la frase *lo que más me gusta de la docencia en línea es*, para que expresaran aquello que hace agradable o que disfrutaban de su práctica. En el siguiente cuadro se presentan los anclajes que se obtuvieron en las respuestas de los profesores. En la representación del grupo, el significado flexibilidad es aquello que más les gusta de su práctica y lo que implica con relación a la

distribución del tiempo, de los traslados, de poder preparar mejor sus intervenciones, como se verá en los aspectos específicos que se desglosan líneas abajo.



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

Un subgrupo de cuatro docentes que conforman la mayoría por similitud semántica menciona la **flexibilidad** como aquello que más les gusta de la docencia en el AVA. Este anclaje está relacionado con “horarios:Prof2”; “no tienes que transportarte a varios lugares:Prof6” y “los tiempos:Prof13”. Así, la practicidad del no traslado y la flexibilidad de trabajo es aquello que más valoran de esta modalidad de docencia.

Un subgrupo de dos profesores anclan su respuesta con el concepto **posibilidad** y uno de ellos especifica que está relacionada con “preparar mejores respuestas a los cuestionamientos de los estudiantes:Prof2”. En este sentido, aunque la interacción entre docente y estudiante en la modalidad asíncrona puede no ser tan inmediata, al menos sí ofrece la ventaja de que cuando el profesor responde a los planteamientos de los alumnos lo hace con una preparación previa, mayor nivel de análisis y puede agregar información adicional o recursos que ayuden a los estudiantes a profundizar, practicar o ver explicaciones que los oriente desde otras perspectivas. La segunda profesora considera que esta posibilidad radica en “integrar grupos de aprendizaje desde muy diferentes lugares del mundo:Prof14”. Dado que en el programa de la EEELE los estudiantes se encuentran en diferentes puntos geográficos ejerciendo la docencia en ELE, aportan elementos que configuran desde sus contextos de práctica, necesidades de aprendizaje de sus propios estudiantes, y referencias académicas o teóricas que enriquecen el espacio de enseñanza de este programa de posgrado.

Los grupos mencionados anteriormente fueron los únicos que se aglutinaron en los anclajes descritos, el resto de los docentes aporta diferentes AG con los que significan aquello

que más les gusta de la docencia en línea, aunque las especificaciones que aportan coinciden con algunas que acabamos de explicar.

Por ejemplo, un docente ancla su respuesta con el concepto *diversidad* para referirse a esa posibilidad de contrastar diferentes experiencias de los estudiantes según sus contextos de práctica, en este sentido comenta que

la comunidad de alumnos de EEELE es muy cautivadora porque los alumnos provienen de múltiples realidades y experiencias muy disímiles, de modo que siempre encontraba alguna perspectiva nueva de los temas que impartía, nuevos cuestionamientos y reflexiones muy refrescantes:Prof12.

Esta diversidad es vista como una posibilidad del docente de enriquecer sus propias posturas, conocimiento y análisis que puede encontrar y compartir con los alumnos del programa.

Otro docente aporta el anclaje *tiempo* y especifica que la docencia en línea asíncrona le da la posibilidad de “dar mejores explicaciones y más fundamentadas:Prof1”. En este mismo sentido, otro docente aporta el anclaje *organizar* y el objeto de su organización son “mis actividades académicas: Prof6” y la manera de organizarlas es “mejor:Prof6”. Esto de nuevo nos lleva a la noción de la flexibilidad y la posibilidad de organizar las intervenciones o preparación de los docentes para guiar a los estudiantes.

Otro docente aporta su propia conexión predicativa y anclaje “*poder crear*” es decir la posibilidad de creación. Aquello que puede crear son “ejercicios interactivos sobre la teoría y que haya una retroalimentación en la respuesta para así enfocarme en los ejercicios de casos o de práctica, revisarlos con calma y dar retroalimentaciones:Prof5”. Esta especificación apunta a dos direcciones: primero que esta modalidad y las herramientas, aunque no las menciona de manera específica, posibilitan una forma de trabajo en la que es viable que los alumnos practiquen cuestiones teóricas con ejercicios interactivos y, dos, que el docente pueda enfocarse a retroalimentar los ejercicios más prácticos o que demandan la aplicación del contenido teórico con los problemas del día a día en la docencia compartidos con sus estudiantes.

En este mismo sentido, otro profesor aporta especificaciones similares, aunque con la conexión predicativa y anclaje “*poder utilizar*”. Los objetos que puede utilizar son

materiales que son más atractivos y flexibles que los materiales usuales. Por ejemplo, el uso del mapeo en los textos de lectura es algo mucho muy útil imposible de tener en un papel impreso, o también la posibilidad de contar con cualquier ejemplo sonoro o imágenes de todo tipo para ilustrar lo que se requiera, me parece que brindan una experiencia distinta tanto al profesor(a) como a sus alumnos:Prof17.

Con estos dos últimos registros podemos ver que estos docentes identifican la ayuda que ofrecen las herramientas de la plataforma como mediadores cognitivos del aprendizaje y

de la enseñanza, en la medida en que brindan la posibilidad a estudiantes y docentes de enfocarse en aspectos más cualitativos, de aplicación teórica, en las interacciones y, en este sentido, aprovechar la comunicación o establecida en aspectos de análisis y reflexión. Al mismo tiempo estas herramientas y los materiales que se pueden crear con ellas ofrecen un apoyo cognitivo para posibilitar otras formas de identificación de información, aprendizaje y comprensión de contenidos.

Este reconocimiento de los docentes sobre las ayudas que obtienen de las herramientas de la plataforma da cuenta de la reflexión y la interpretación que ellos han construido del AVA, sus posibilidades y alcances, apuntan a una dirección para proponer formas de trabajo que se pueden desarrollar en estos medios; es decir, ya proponen formas de mediación a partir de las herramientas de las que disponen (Howell, 2015).

De esta misma manera, otra docente aporta el anclaje *conocer* y especifica que aquello que conoce son “herramientas tecnológicas para crear una clase más dinámica:Prof5”. Nótese que las herramientas del ambiente virtual dan la posibilidad de realizar clases más dinámicas, aunque no especifica de qué forma o cómo se realiza este dinamismo, al menos sugiere la ayuda que pueden ofrecer estas herramientas del ambiente virtual.

Otros dos docentes aportan dos anclajes, *favorecer* y *fomentar*, para significar lo que más les gusta de esta modalidad de enseñanza. Como aspectos específicos señalan que aquello que favorece o fomenta la modalidad es “la autonomía de los alumnos:Prof15; la autonomía:Prof3”. Aunque no amplían sus especificaciones, se destaca que reconocen la posibilidad que esta modalidad brinda al estudiante de generar una dinámica de trabajo en el que ejerza su independencia y la toma de decisiones en su propia formación.

Un profesor aporta el AG *retroalimentar* y solo especifica que “a los alumnos:Prof16”. En este mismo sentido, otra docente da el AG *compartir* y especifica que lo que comparte con sus estudiantes es “mi experiencia en lo que sé hacer como profesora de ELE en las retroalimentaciones de las actividades del alumno: Prof11”. En este sentido de retroalimentar a los estudiantes a través de las actividades o de lo que ellos van respondiendo, otra docente introduce el anclaje *leer* para especificar que lo que más le gusta de esta modalidad de docencia es la lectura de “las preguntas de los alumnos sobre los contenidos del curso ya que muestran cómo están entendiéndolo, sus avances y dificultades:Prof7”.

En los últimos tres anclajes, hay noción de intercambio, de identificar problemas de comprensión, precisión y se señala la función o las acciones que describen la presencia cognitiva (Garrison y Anderson, 2005) que el docente lleva a cabo para precisar, retroalimentar, compartir o identificar problemas de comprensión.

Para finalizar, destacamos tres anclajes que hacen referencia a la posibilidad de generar un espacio en el que se comparte conocimiento y no existen barreras geográficas. Así, un profesor introduce la conexión y anclaje *que coadyuva* y especifica que a lo que contribuye la modalidad es “la creación y generación de conocimientos compartidos:Prof10”. En este mismo sentido, otro docente introduce el AG *establecimiento* para referirse a el “diálogo sobre uno (o varios) puntos en discusión. La construcción del conocimiento es siempre negociada, basada en el diálogo consensuado y en el establecimiento de posturas propias del docente:Prof16”. Otro docente comenta que aquello que le gusta más de esta modalidad es *saber* “que no hay barreras geográficas entre los participantes:Prof17”. Este elemento favorece la posibilidad de diálogo, de intercambio de experiencias y da lugar a la ayuda y la construcción del conocimiento sin limitantes de espacio y tiempo.

Para cerrar el apartado se destaca que el elemento con mayoría semántica es la *flexibilidad* que ofrece esta modalidad de la docencia en la medida en que da márgenes de tiempo para organizar actividades, en los tiempos de trabajo y también en la *posibilidad* de preparar intervenciones más cuidadas por parte del docente, así como integrar estudiantes que provienen de distintas contexto y aportan perspectivas distintas al campo de conocimiento que esté en discusión en cada asignatura del programa.

En este sentido, se destaca que hay una actitud favorable a esta modalidad de la docencia misma que se significa a partir de las ventajas que ofrece con relación a la organización del trabajo docente, el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas como apoyo a la enseñanza y aprendizaje, pero también a la posibilidad de generar espacios de intercambio con grupos de estudiantes que aportan un dinamismo al intercambio y construcción del conocimiento.

Autoevaluación sobre su competencia en la docencia en el AVA

En una de las preguntas del cuestionario se pidió a los docentes que autocalificaran, en una escala del 1 al 10, su competencia en la docencia en el AVA. Los resultados del cuestionario se muestran en el siguiente cuadro.

En una escala del 1 al 10 califico mi competencia docente en el AVA con el número....

| | |
|--|---|
| <p>9 (7) 8 (6) 7 (2) 2 (S/R)</p> | <p>Algunos docentes consideran que necesitan mejorar en: uso de herramientas, estrategias de comunicación, gestión del tiempo y desarrollo de la presencia social y docente (Garrison y Anderson, 2005; Salmon 2011, Howell, 2015).</p> |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

Como puede verse en el cuadro, siete docentes, quienes integran el perfil representacional valoral del grupo, se calificaron con el número nueve. Aunque se pidió que justificaran sus respuestas, sólo uno de ellos aportó aspectos específicos y mencionó que

considero que soy bastante competente pues, a raíz de la pandemia, he tomado cursos para ser una mejor docente en línea. Ya tenía la experiencia a distancia, además de la presencial, pero [...] mis conocimientos tecnológicos afortunadamente han mejorado, y con la práctica he podido desarrollar materiales y dinámicas para trabajar con mis estudiantes:Prof9.

Se destaca que el grupo en general se asignó un puntaje alto con respecto a su competencia como docente en el AVA; esto puede tener relación con la trayectoria que varios de ellos tienen en el programa, los años de experiencia adquiridos, a que algunos son autores y diseñadores de los contenidos, a la capacitación que han recibido por parte de su institución para llevar a cabo su práctica, etc. Otro subgrupo de seis profesores se auto calificó con 8. A diferencia del grupo anterior, todos justificaron su respuesta y las especificaciones aportadas hacen referencia a aquellos elementos que necesitan trabajar, como puede verse a continuación:

Uso de herramientas: ya que considero que me falta tomar más cursos de capacitación sobre el uso de herramientas tecnológicas y actualización de uso de la plataforma, además de no ser desarrollador de contenidos:Prof5; pues no soy muy hábil aún en cuestiones de la enseñanza en línea. Me faltan estrategias y cómo usar mejor las herramientas que contienen, por ejemplo, las plataformas como Moodle:Prof6; Otro punto que podría mejorar es mi conocimiento de recursos en línea externos al curso. Aunque me voy actualizando, es probable que podría ser más sistemática en este punto:Porf7.

Estrategias de comunicación: Tal vez podría mejorar mis estrategias para gestionar foros, para calificar y dar retroalimentación de manera más eficiente:Porf7; me gustaría aplicar otras estrategias de comunicación con ellos como videos o sesiones sincrónicas para diversificar las formas con las que puedo interactuar con ellos. Además, no soy muy rápida para las retroalimentaciones en los foros, especialmente:Prof13; creo que me falta interactuar más con los alumnos, pero califico a tiempo, participo y comento los foros, respondo dudas de manera oportuna. Trato de estar al pendiente de su comunicación:Porf15.

Gestión del tiempo: Aunque creo que en general manejo bien los recursos, a veces me cuesta trabajo gestionar mi propio tiempo para dar retroalimentación oportuna a los estudiantes:Porf7.

Desarrollo de la presencia social y docente: creo que llegar a conocerlos es mucho más difícil porque en línea se pierde un poco la riqueza de lo personal. Tanto ellos, como yo, como docente, tenemos poco tiempo para "socializar":Porf15; me desconcierta la falta de respuesta puntual a las actividades y esto desmotiva mis procedimientos. Personalmente y por mi experiencia profesional, siempre he escogido el trabajo interactivo presencial, aunque el trabajo en línea me ha dado ciertas experiencias satisfactorias, casi siempre consistentes en la seriedad con la que los alumnos asumen el trabajo en línea, respondiendo de manera puntual y propositiva:Prof16.

Sólo dos profesores se califican con 7, uno de ellos no justifica su respuesta y el otro comenta que dicha calificación se debe “principalmente cuando es por zoom, dado que las imágenes se congelan y no se escucha bien:Prof1”.

Se considera importante destacar que el grupo tiene una actitud positiva respecto a su desempeño en la docencia en los AVA y quienes todavía perciben que les faltan herramientas tienen identificado los aspectos que les gustaría mejorar o desarrollar de manera específica. Esto es relevante para aquellos que toman las decisiones respecto a la formación continua de los docentes, pues ya se han señalado las direcciones en las que se pueden organizar algunas intervenciones de ayuda para mejorar la práctica docente en el programa. Este en particular es un punto importante dentro de los objetivos de calidad, pues en la medida en que se apoye el desarrollo de las competencias docentes, se podrá participar con acciones más reflexivas, críticas y con apoyo teórico para la mejora de las estrategias de mediación e intervención que realizan los docentes en este espacio educativo (UNESCO, 2018; ANUIES, 2018).

Para cerrar este apartado, se subraya que en las representaciones del grupo de docentes y en específico en el componente información se valora más la noción de la presencia cognitiva y social, según lo que reflejan los anclajes. Si partimos del supuesto que las actitudes orientarán las acciones hacia el objeto de representación, es posible pensar que los docentes centren su atención en ellas, como parte medular de su práctica. Estas nociones son importantes dada que la modalidad del programa, a distancia asíncrono, por lo que es necesario que los docentes promuevan la comunicación, la interacción, así como centrar los esfuerzos en esclarecer dudas y precisar contenido, así como monitorear el desempeño de los estudiantes.

Respecto a la dimensión de actitud de la representación del grupo de docentes, se puede decir que hay una valoración positiva respecto a su propia práctica y desempeño, que se valora la flexibilidad y la posibilidad de poder realizar intervenciones más analizadas, planificadas y sustentadas como parte de la retroalimentación a los estudiantes. Se valora positivamente la parte social y se le reconoce como elemento importante en la interacción y en la lógica de trabajo en los AVA. Esto cobra sentido si se consideran las debilidades o aquellos aspectos que los docentes expresaron como elementos a desarrollar en esta competencia, lo que puede considerarse un elemento de intervención para la mejora de la práctica en este programa. En el siguiente apartado, abordaremos la representación sobre la mediación docente para establecer la relación que hay sobre la práctica y las acciones que el grupo de profesores dice llevar a cabo en la interacción en los cursos.

4.4 Contenido representacional de la mediación en los AVA: componente información.

En este apartado se analizará la representación sobre mediación docente; en primer lugar las acciones que se llevan a cabo previas al inicio del curso y que corresponden a la planeación y, en segundo, aquellas relacionadas con la interacción (Pérez Gómez, 2008a), (Garrison y Anderson, 2005), (Moore, 2019), (Howell, 2015), (Chan, 2004) El objetivo es analizar los

elementos de la representación y su relación con sobre la práctica y las acciones que el grupo de profesores dice realizar durante los cursos.

La planeación: primea etapa de mediación en el AVA.

Presentaremos en primer lugar los resultados de la pregunta que se enfocó en indagar la actuación previa del docente al inicio del curso. Para ello, se planteó la pregunta *¿cómo te preparas para dar un curso en línea?* con la idea de identificar los aspectos tecnopedagógicos que el docente toma en cuenta dentro de la propuesta del curso para prepararse y organizar una forma o manera de conducir el curso. También se buscó identificar significados asociados a dichas acciones para preparar su práctica y que le ayudan a configurar una noción de mediación en el AVA.

La importancia de centrar la planeación como primera fase de la actuación docente en el AVA parte de la premisa de que este paso es parte del pensamiento preactivo del profesor, en donde planifica su clase visualizando las condiciones en las que llevará a cabo su práctica, lo que piensa o las referencias que tenga de los alumnos, el tipo de contenidos, los objetivos a alcanzar, el conocimiento que tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Gómez, 2008a). Asimismo, la presencia docente en un curso en línea implica elaborar un plan de trabajo para alcanzarlo, de ahí que el diseño y la organización, es decir las decisiones tomadas como establecer un calendario, un programa y observaciones de lo que se busca en cada unidad o tema del curso están implicados (Garrison y Anderson, 2005).

Un resumen de los anclajes obtenidos en las respuestas del grupo de profesores se muestra en el siguiente cuadro.

Acciones que se realizan como parte de la preparación del curso

| | | |
|---------------|---|---|
| revisar (15) | } | En los aspectos específicos de cada anclaje se destacan elementos que hacen referencia a la estructura del curso (Moore, 2019), a la noción de interpretación y ajuste posible del diseño tecnopedagógico (Salmon, 2011; Howell, 2015), así como elementos que buscan generar la presencia cognitiva y docente (Garrison y Anderson, 2005). |
| leer (3) | | |
| preguntar (2) | | |
| mensaje (1) | | |
| diferente (1) | | |
| motivar (1) | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

A partir de la pregunta planteada se obtuvo un primer grupo de quince profesores que se constituye como el perfil representacional del grupo al proporcionar el anclaje ***revisar/ver***⁵⁸. Dentro de los aspectos específicos (AE) de sus respuestas, se identifican diversos elementos

⁵⁸ Se tomó la palabra *ver* como sinónimo de *revisar*, es decir como proceso de poner atención en algo, revisarlo, según el Diccionario del Español de México. Se hizo esta similitud dado el proceso que describen a partir de la acción *ver*.

que son objeto de la revisión y que forman parte del diseño tecnopedagógico dentro en los cursos. Los elementos mencionados pueden verse en la siguiente tabla:

Tabla No. 3 Aspectos específicos del anclaje Revisar

| AG | AE | Profesores que mencionan el AE |
|--------------------|----------------------------|---|
| Revisar/ver | Calendario/fechas | Prof3, Prof5, Prof6, Prof8, Prof9, Prof12, Prof15 |
| | Plataforma | Prof2, Prof5, Prof6, Prof10, Prof11, Prof13, Prof16 |
| | Contenidos/temas | Prof6, Prof10, Prof14, Prof15, Prof16 |
| | Actividades/ automatizadas | Prof9, Prof6, Prof13, Prof15, Prof14 |
| | Ajustes/Cambios | Prof3, Prof6, Prof10 |
| | Enlaces/ligas | Prof3, Prof9, Prof15 |
| | Materiales | Prof12, Prof14, Prof15 |
| | Bibliografía | Prof9, Prof14 |
| | La lista de alumnos | Prof2, Prof4 |
| | Herramientas | Prof3 |
| | Objetivos | Prof6 |
| | Parte académica | Prof4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los docentes.

Según la tabla anterior, podemos ver que el elemento que más se revisa es el calendario. Algunos profesores expresan la finalidad de la revisión, una de ellas comenta que sirve para “ver si el tiempo que está dedicado para cada una de las actividades caben en el tiempo que se está dando para que las realicen:Prof6”. Otra docente comenta que le ayuda a “saber qué voy a ver cada semana, cómo se distribuye el contenido cada semana, como que asocio tener claridad en el tiempo y en el contenido:Prof8”; o para “que no se me pase, por ejemplo abrir un foro, para que no se me pase la revisión de tareas o incluso la evaluación final:Prof12”. Asimismo, sistematizar una agenda a partir de los tiempos propuestos en el calendario también permite “tener el recordatorio de qué escribir a los estudiantes. En mi calendario vas a encontrar ‘inicia unidad uno, termina unidad uno, inicia unidad dos’ [...] les anticipó [a los estudiantes] los trabajos que contiene esa unidad gracias a que ya los revisé, entonces les indico para que vayan anticipando:Prof15.”

Este último registro muestra que la organización del trabajo a partir de la revisión del calendario permite, además, poner en relación el tiempo con las actividades que deben

trabajarse y avisar a los estudiantes lo que se espera de ellos. Así, es una forma de establecer momentos de comunicación con el estudiante y apoyarlo con su gestión del tiempo en el curso.

La plataforma es el segundo elemento que el grupo de docentes revisa. Es destacable que se ve la plataforma como el conjunto de actividades, contenidos, materiales, calendario, etc, o bien como la organización de la estructura académica (Moore, 2019). El testimonio de algunas docentes dan cuenta del tiempo que se requiere para esta revisión (una o dos semanas: Prof11 y Prof13) y de que este proceso va más allá de los aspectos técnicos, en donde visualizan la organización del material académico integrado en una secuencia y propuesta de trabajo a partir de la cual generan una idea de trabajo de interacción con los estudiantes. Así, para algunas profesoras, la finalidad de revisar la plataforma es:

explorar el curso, cómo está conformado, cuántas unidades, ver los temas que están destacados, con qué me puedo enfrentar también, por ejemplo con cosas que a lo mejor yo no estoy muy familiarizada. Entonces prever cosas que me podrían ocurrir en el futuro con el curso y con los alumnos y hacer una lectura y sí ver específicamente los temas con los que voy a trabajar y ver cómo se evalúa, cuáles son los porcentajes que se manejan, cuántos foros tendremos que abrir, refrescarme en los temas que ya conozco y darle seguimiento. Quizás variarle en cuanto a los temas de discusión en los foros, porque de alguna manera tenemos que actualizar cosas que ya están rebasándonos [...] Eso me parece súper importante porque no llego al curso sin saber nada, voy preparada y tampoco me gusta improvisar: Prof11.

poder tener acceso a los materiales, a la información, las actividades, a los PDF donde viene toda la teoría. Entonces primero ver la información en la plataforma, localizar libros, materiales, lecturas que estuvieran actualizadas sobre el tema y prepararse escaneando los capítulos que fueran pertinentes acerca de esos temas y que fueran libros recientes, actualizados. Entonces preparar el material para tenerlo a la mano y ponerlo a disposición de los alumnos. O sea, yo sé que ese material o lo que yo hiciera con ese material iba a ser extra porque no está contemplado en las actividades automatizadas, o yo no podría así como estarles pidiendo demás, pero por lo menos que tuvieran acceso y que tuvieran alcance a esos materiales: Prof13.

Otras profesoras comentan que la finalidad de la revisión es “poder ver cómo está el curso. Las primeras veces pedí los guiones, ya después pedí que me dieran acceso para ver si había algún cambio de actividades porque algunos profesores ponen algo diferente o cambian, entonces pedir los guiones o pedir que me dejen entrar para recordar y ver cuáles son los temas y si no hay alguna modificación: Prof6.” Otra de ellas comenta que es para “ver los ejercicios, ver si se cambiaron algunas lecturas o no, checar el calendario porque tenemos que actualizar el calendario, ver si se van a modificar ciertas actividades o no: Prof5”.

El contenido y las actividades automatizadas son el tercer elemento que mencionaron los profesores como objeto de revisión. Del primero, que es la parte disciplinar de los cursos, los docentes expresaron que la revisión es para identificar la actualidad, pertinencia, secuencia

dentro de la propuesta del curso, además de que tengan relación con los objetivos o estudiarlos como parte de la preparación previa del docente, como se puede ver a continuación:

Prof6: veo si los contenidos están de acuerdo a los objetivos.

Prof9: ver la vigencia, si hay otras aportaciones teóricas.

Prof10: empezar a revisar en ese momento qué novedades hay con relación al tema.

Prof14: para que el material que se les presente a los alumnos esté de veras al corriente.

Prof15: porque no soy autora y porque no los conocía y repasar los contenidos que hay en los cursos, básicamente.

Prof16: analizar el acomodo de las unidades, porque sólo en esta medida es que ellos entienden la secuencia. Entonces en esa medida es que hay una necesidad fuerte de diálogo con ellos para convencerlos y creo que ese reacomodo de barajas, el reacomodo de mis piezas de ajedrez ayuda.

Las actividades son el cuarto elemento que es sujeto de revisión. Algunas profesoras las revisan para identificar “qué es lo importante de cada actividad:Prof15”, para orientar a los estudiantes, llegado el momento, y recordarles o advertirles al respecto, o para que el docente identifique el reto de cada actividad y pueda prepararse y orientar a los estudiantes: “veo las actividades porque hay algunas actividades que no me gustan. A veces sí he hecho observaciones de que no tienen reto como esas actividades de “busca una definición en el diccionario y compártela en el foro” ¿Cuál es el reto? Pero bueno, ahí no puedo hacer mucho: Prof6”.

Respecto a las actividades, se destaca la experiencia de una profesora que no es autora del curso y su testimonio en cuanto al tiempo que la demanda la revisión de este elemento. Así comenta:

en realidad no sabes a lo que te enfrentas hasta que ya está corriendo el curso y ahí es cuando surgen las dudas de ‘no entiendo esta actividad, no están claras las instrucciones’, o también con los foros. Tú puedes tener con antelación el tema del foro, pero hasta que se abre y hasta que suceden las intervenciones, pues no te das cuenta de si está funcionando o no. Otra cosa que no pude prever es el número de actividades de cada unidad, eran demasiadas, si por mí hubiera sido habría prescindido de algunas, pero no sabía si se podían omitir o ajustar [...] Entonces no pude hacer nada hasta que estuve ahí en el momento. No alcancé a ver la magnitud del trabajo, o a lo mejor fue porque me enfoqué en buscar material extra para enriquecer eso y ya no presté más atención:Prof13.

De su relato identificamos la necesidad de socializar con los profesores que no diseñan los cursos la importancia de la revisión previa de todo el material del curso, incluida las actividades, a fin de que se puedan prever posibles complicaciones para los estudiantes y analizar si la propuesta es adecuada al tiempo del curso y los contenidos.

Otra profesora comenta que la revisión de las actividades la lleva a replantear las actividades de apoyo a los estudiantes, dado que

como profesor en línea, uno está muy inmerso desde mucho antes de que empiece la materia porque tengo que calendarizar las actividades, lo cual me fuerza a volver a mirar qué es lo que está pasando. No puedo hacer nunca una copia de lo que hice, digamos, la vez pasada que lo impartí. Y he empezado a hacer un banco de datos de

respuestas de alumnos hacia ciertos contenidos, como también para ver si detecto nuevas necesidades en ellos. Empieza uno a ser también un poco estadista, de dónde vienen, qué necesidades tienen, a quién imparte clase. Y cada vez, siento que la población es más diversa, que tenemos una enseñanza de lenguas extranjeras enorme o en forma creciente, fuera de los salones clásicos de una universidad, de una institución privada, de una escuela. Gente que viene con otros *backgrounds*. Entonces, trato de moverme con las poblaciones cambiantes. Y sí, creo que al inicio estaba un poquito más nerviosita, a ver si funciona, pero rápidamente al saber cómo manejar digamos la plataforma a la segunda, tercera generación siento yo que es lo de menos, uno se vuelca más hacia problemas de contenido, de cómo establezco una buena relación con quienes están tomando la materia, etc:Prof14

De este registro resaltamos que aún cuando un mismo profesor puede impartir en diversas ocasiones la misma asignatura, en todo momento puede existir esa parte reflexiva, de revisión, detección de necesidades, de ir más allá de lo que a nivel disciplinar y metodológico se puede trabajar y también la necesidad de conocer las condiciones o contextos en los que trabajan los estudiantes para generar una intervención o ayuda más pertinentes las necesidades profesionales de los estudiantes. También se ve que, en dicha revisión, se realiza un análisis y un ejercicio de retrospectiva para visualizar las posibles mejoras que se pueden hacer a los cursos a partir de las experiencias en cursos anteriores.

Los ajustes, enlaces y materiales son el tercer elemento específico con el que los profesores amplían el anclaje *revisar* y hacen referencia a esos soportes, textos o hipervínculos que ayudan a ampliar los temas del curso. En el caso de los materiales, la finalidad de la revisión es checar su vigencia “para que el material que se les presente a los alumnos esté de veras al corriente:Prof14”, “ver que los materiales todavía estén ahí:Prof15”, o como ejercicio de reflexión docente para encontrar nuevos tópicos de discusión o posibles dudas para los estudiantes

como que voy encontrando nuevos materiales, voy encontrando nuevos temas de discusión y leer nuevamente los materiales del curso en línea me permite cómo dialogar en mi mente, con todo eso nuevo que se ha ido añadiendo en mi conocimiento, por decirlo de alguna forma. Entonces voy viendo a lo mejor nuevas vetas de posibles dudas o nuevas formas de analizar cosas que ya estaban analizadas en el curso previo:Prof12.

Los objetivos son otro elemento que se especifica como sujeto de revisión, pero sólo una docente comenta que forma parte de su proceso de preparación y lo hace con la finalidad de ver

si coinciden, porque luego a veces pasa que le meten mano y se olvidan de modificar los objetivos, entonces el objetivo ya no tiene que ver nada con la actividad o viceversa. Eso es lo que me trato de dar cuenta y si les puedo dar una información o referencia extra, no tanto sustituir porque no puedes modificar. De nada sirve que yo diga ‘no es que este tema que está padrísimo, lo voy a sustituir por tal cosa’ no puedo porque las actividades están con base en el material previo:Prof6.

Un aspecto interesante a destacar es que, aunque los objetivos forman parte de la estructura del curso (Moore, 2019), está poco presente en la representación de los profesores como elementos que dan secuencia, o marcan una guía de trabajo o el sentido de las actividades de aprendizaje y los contenidos planteados.

Las herramientas y la bibliografía son elementos sujetos de la revisión y de ellos sólo mencionan que se ve “su pertinencia:prof3” y que esté actualizada (Prof9 y Prof14).

La lista de estudiantes se destaca también entre los aspectos específicos. Los docentes comentan que es un elemento que les ayuda a

ver cuántos son, su perfil es otra cosa que me gusta hacer [...] para prepararme es leer los perfiles de todos los participantes porque entonces los leo y ya ahí ellos normalmente ya se presentaron [...] y yo ahí encuentro cosas que les puedo comentar en el foro de presentación, trato como de dar como una especie de bienvenida personalizada, me lleva mucho tiempo, pero vale la pena porque así nos sentimos conectados, eso da pie un poquito a romper el hielo, a darnos más confianza y a que sepan ellos qué pueden aportar personalmente al curso:Prof2.

conozco un poco el perfil de los estudiantes y les mando un mensaje de bienvenida. Para mí eso es importante:Prof4.

Se destaca que la revisión de la lista se aprovecha para generar la presencia social del docente (Garrison y Anderson, 2005); es decir, para destacar algunos aspectos de la experiencia o contexto personal de los estudiantes y para establecer un proceso de identificación y de relación entre ellos. Se considera que es una estrategia que se puede socializar con los profesores para fortalecer este vínculo y ampliar este tipo de intervención del docente.

Otros anclajes fueron proporcionados por los docentes, entre los que se destacan aquellos que también tienen que ver con promover la presencia social en el grupo o prepararlos para la interacción respecto al contenido. Así dos profesores comentaron que como parte de su preparación envían un *mensaje* o buscan *motivar* [a los estudiantes].

Mando un mensaje, al principio del curso, para darles las diferentes instrucciones sobre cómo participar en el foro y, primero que nada, pidiéndoles que lean los aspectos generales de la materia porque ahí vienen un montón de herramientas que luego no se enteran que tienen. Entonces siempre les digo que su primera actividad es revisar aspectos generales y tienen que revisar, importantísimo, el calendario, para que vean cuántas semanas tienen para cada cosa y para participar en los foros, y que sepan que tienen ahí los criterios de acreditación, los criterios de participación en los foros: Prof2.

Para mí es muy importante motivarlos para los foros, porque para mí los foros es nuestro espacio de coincidencia, entonces yo sí les digo, para mí los foros son muy importantes, y es muy importante que también comenten lo de tus compañeros. Para mí el reto es meterlos a los foros y que no sea algo que, para conseguir los diez puntos, entonces diez minutos antes de las doce de la noche envió el comentario. Eso absolutamente no tiene el menor sentido. En el foro debes tratar de organizarte, sacarlo primero y vamos comentando. Eso es para mí lo que enriquece mucho el curso. Entonces es cómo hago para motivarlos a que participen, cuál debe ser el mensaje, que les quede claro y que sea algo invitante, no que

sea algo de que si no participas te quito tantos puntos y te sanciono, sino que vean esa parte, digamos que sí me cuesta de que me la lleguen a entender:Prof4.

De los registros anteriores se destaca que el mensaje que envía la profesora Prof2 dirige la atención de los estudiantes a secciones específicas de la asignatura en donde encontrarán herramientas o materiales de apoyo, así como las indicaciones de cómo desempeñarse en el curso o dentro del foro. Enfatiza también la identificación del calendario como elemento que ayuda al estudiante a orientarse en fechas y a organizar su tiempo. Estas ayudas permiten a los estudiantes orientar su atención a elementos que pueden ser poco visibles o importantes en la dinámica del curso o el trabajo con contenidos; sin embargo, puede ayudarlos y sensibilizarlos ante la aplicación de estrategias de organización para el estudio en esta modalidad. En el caso del Prof4 su motivación está enfocada a resaltar la importancia del foro como espacio de socialización y de intercambio del grupo, y de sensibilizar a los estudiantes a involucrarse en un proceso de construcción que vaya más allá de la acreditación propia del curso “que les quede claro y que sea algo invitante, no que sea algo de que si no participas te quito tantos puntos y te sanciono”.

Otra profesora proporcionó el anclaje *diferente* para hacer referencia a que el proceso de preparación puede diferir si es la primera vez que se imparte la asignatura o no. Así comenta que la primera ocasión

me metí a revisar los contenidos, leer las lecturas y ver las actividades que iban a tener los alumnos. Con base en eso pensé en cómo iba a dar la instrucción para los foros, por ejemplo. Como era la primera vez, yo estaba abierta a lo que tuviera que aprender o leer. En un segundo año, cómo ya tenía la experiencia, pude ver cuáles lecturas o actividades no funcionaron, o las respuestas a las participaciones en el foro las tenía más trabajadas: Prof8.

Otras dos profesoras aportaron el anclaje preguntar para referirse a un sondeo que hacen con compañeros profesores para conocer la dinámica de los grupos, el perfil de los estudiantes, su nivel y desempeño, o bien para identificar las dinámicas internas del programa en el grupo de profesores. Así una profesora comenta:

Suelo preguntar entre quienes ya impartieron la materia, que me den una visión general de los grupos, de los alumnos, sí intento que me den una idea general del nivel de conocimiento del grupo para también readaptar los materiales. De todas maneras los materiales ya están ahí, digamos que hay un parámetro sobre el cual tienes que construir. Te lo comento porque hay veces que algunos chicos no tienen el nivel para seguir el curso, entonces no puedes impartir ciertos temas porque las personas no tienen los conocimientos para apropiarse de la información. Así, tengo varias baterías de trabajo, lo organicé por niveles, entonces depende del grupo y depende de los alumnos tengo lecturas complementarias, actividades extra que voy tratando de adaptar a lo que los grupos van pidiendo:Prof1.

De este registro se destaca que el sondeo que realiza esta docente como parte de su preparación le ayuda a identificar posibles necesidades en el grupo y le permite prevenir el material complementario. Así, este proceso de previsión tiene el propósito de organizar previamente, aún cuando “los materiales ya están ahí, digamos que hay un parámetro sobre el cual tienes que construir”, lo que no impide que los profesores integren materiales extra para el grupo o ciertos estudiantes, según las necesidades identificadas.

Para la segunda profesora, *preguntar* le permite identificar procesos que forman parte de la dinámica de trabajo dentro del programa o de la comunidad de profesores. Así comenta:

si tengo cerca a alguien que haya impartido alguna una actividad en ese mismo programa, sobre todo las primeras veces creo que intento acercarme a alguien que ha tenido una experiencia previa. A veces incluso al contacto académico-administrativo que muchas veces puede aclarar cuestiones de las dinámicas de trabajo en ese programa en particular, como de los usos y costumbres dentro de esa comunidad porque cada programa es diferente y cada comunidad es diferente. Entonces también lo considero cuando voy a empezar: Prof7.

En este sentido, prepararse antes de iniciar un curso también implica conocer las dinámicas institucionales, laborales, de la comunidad de profesores a la que se pertenece y ajustar, de alguna manera, las acciones a esta cultura o formas de proceder dentro de la comunidad. Estos elementos pueden ser importantes para los profesores que se integran por primera vez a los cursos y que no están familiarizados con las dinámicas del programa.

Tres profesoras por su parte aportaron el anclaje *leer* como parte de su proceso de preparación. Los aspectos específicos dados en sus respuestas apuntan a la apropiación, interpretación que realizan de lo que el curso y el diseño tecnopedagógico ofrece para la dinámica de enseñanza y aprendizaje, y la manera como el docente reflexiona sobre su intervención en este proceso (Howell, 2015; Suárez, 2003) y las ayudas que puede proporcionar a partir de la reflexión hecha (Onrubia, 2005). Así, tenemos los registros de estos docentes como se ven a continuación:

Elementos de la lectura: veo desde lo más general, la estructura, el tipo de actividades, el modo de evaluación, el calendario, cuántos participantes son. Creo que eso sí es muy importante el tipo de actividades, lo que ofrece la plataforma, o sea como qué medios de comunicación me ofrece. Creo que eso es lo más importante: Prof7; todos los contenidos en el caso de la *asignatura* que yo nunca había dado. Pero fue un reto fuerte, tuve que prepararme muchísimo con muchísimo más tiempo: Prof9; los contenidos, también las actividades: Prof12.

Finalidad de la lectura: Me esfuerzo en entender la plataforma, en cuanto a contenido y a recursos, también ver qué me ofrece, cuál es la intención, cuáles son los objetivos que normalmente están enunciados. Leyendo el contenido y viendo las actividades también empieza a aclararse más, como aquí hay un programa que se supone que fue validado, hay un autor que escribió unos contenidos, sobre todo las primeras veces suelo apegarme a lo que está marcado. Conforme voy teniendo más experiencia me voy tomando más libertades, voy viendo cómo reaccionan los alumnos. Pero la primera vez creo que es un esfuerzo de comprensión tanto del contenido y de intentar ponerme en lugar del alumno y

de empezar a imaginarme si va a haber cosas que van a ser fáciles o difíciles: Prof7; les echo un ojo como para ver sobre todo como la retroalimentación que les doy a los alumnos, y voy viendo qué dudas surgieron como para a lo mejor adelantarme y subir algún tópico o algún comentario relevante en los foros previendo que pueda ayudarles a los alumnos nuevos:Prof12.

Así, estos registros dan cuenta del proceso de comprensión que las docentes llevan a cabo para generar un modelo de acción y de ayuda a los estudiantes, tomando en cuenta experiencias previas en el curso, la propuesta de la plataforma en cuanto a herramientas y contenidos. Sobre esta preparación se destaca el proceso que describe la Prof9 cuando comenta que el nivel de preparación es mayor cuando no se ha impartido la asignatura, de ahí que requiera mayor tiempo de lectura de los contenidos y la propuesta en general.

Para cerrar esta sección, podemos destacar que en la representación de los docentes hay una presencia importante del componente estructural del diseño instruccional; es decir, estos elementos que hacen referencia a los contenidos, las actividades, la forma de evaluación, los objetivos, materiales de apoyo, etc; en pocas palabras lo que constituye la parte académica y didáctica en los cursos. Los profesores que nos son autores de contenidos hacen destacar la limitación que tienen respecto a modificar los elementos de la estructura, situación que los ha llevado a la búsqueda, selección y uso de materiales de apoyo para los estudiantes en el caso que lo requieran. Otros docentes también mencionan esta búsqueda como parte de su trabajo y que les permite mantenerse actualizados o identificar tópicos nuevos de los temas que imparten y que pueden complementar lo que está determinado en la plataforma.

Lo anterior cobra relevancia dentro del proceso de interpretación de la estructura pedagógica y didáctica propuesta (Onrubia 2005; Coll *et al* 2007), pues el grupo docente comparte la noción sobre el análisis que deben realizar a lo establecido en el diseño instruccional y su posibilidad de intervención para llevar a cabo e ajuste o las acciones necesarias que permitan un trabajo pertinente y provechoso con el grupo.

También se destaca que, aunque se menciona que la estructura de los cursos es cerrada, se aprovechan los espacios como foros o el correo electrónico para enviar los materiales extra que pueden apoyar y proveer de información actual a los estudiantes. Sobre este aspecto, se podría considerar en la estructura de los cursos de cada asignatura algún espacio específico que sirva de repositorio para la actualización de estos materiales, o bien generar una plataforma flexible que permita intercambiar o añadir secuencias temáticas de acuerdo a necesidades específicas de los estudiantes y el grupo.

En la representación del grupo también está presente la noción de presencia cognitiva docente, ide que permite llevar a cabo acciones de regulación de los aprendizajes y organización de materiales para asegurar la funcionalidad en la secuencia didáctica de los

mismos, pero hay pocos referentes de la noción de presencia social como generadora de vínculos más afectivos, motivacionales o implicaciones a nivel de grupo entre estudiantes y de estudiantes con profesor (Garrison y Anderson, 2005).

Se destaca que el proceso de preparación puede ser diferente según se imparta el curso por primera vez o veces posteriores; sin embargo, quienes coincidieron con esta especificación comentan que siempre se requiere revisar para recordar, para precisar, para identificar nuevo material o para analizar sobre el estado de conocimiento de la disciplina o tema del curso. En este sentido se destaca una posición reflexiva de vigilancia epistemológica y metodológica que está presente en el grupo de docentes.

La interacción: actividades docentes que se realizan en el AVA durante los cursos.

La interacción como parte de la mediación es uno de los procesos fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el caso de la educación a distancia, significa el espacio donde converge el profesor, los estudiantes y el contenido a abordar para favorecer procesos que tiendan a la construcción del conocimiento. A pesar de que los AVA ofrecen diversas formas de interacción entre los actores y de los actores con el contenido, el docente juega un papel estratégico para favorecer los procesos cognitivos del estudiante y las posibilidades de socialización, las cuales ayudan en gran medida a generar un ambiente que facilita la interacción, la colaboración permite pasar a un proceso de tratamiento de la información y del contenido del curso para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados.

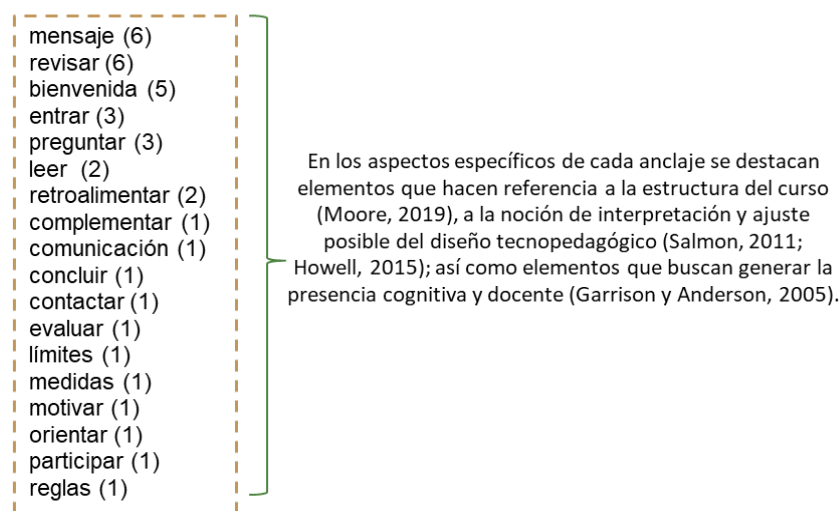
En este sentido, es en el espacio de interacción del curso donde el docente juega un papel estratégico, pues más allá de la propuesta del diseño tecnopedagógico, tiene la posibilidad de plantear acercamientos, enfoques, o perspectivas que ayuden al estudiante a la mejor comprensión y tratamiento de la información, así como a generar un espacio de intercambio favorecido por los procesos y herramientas de comunicación. Si bien estas formas de comunicación pueden estar sugeridas en el propio diseño del curso, es el docente quien se encargará de potenciarlos para dar lugar al intercambio de significados que conduzcan a la construcción del conocimiento.

Así, para identificar qué es aquello que los docentes del grupo realizan en el AVA para generar o favorecer esta interacción, es que se planteó la pregunta *¿Qué acciones llevas a cabo durante el desarrollo del curso en línea?* Con esta pregunta se buscó rastrear las acciones que se despliegan en la dinámica del curso y que le ayudan a dar seguimiento a las actividades planteadas en el diseño tecnopedagógico, la comunicación entre estudiantes, al aprendizaje y,

en general, a identificar las acciones que conforman su intervención en la propuesta del curso y que le apoyan en el seguimiento a los estudiantes, a nivel individual y grupal.

En el siguiente cuadro se muestran los anclajes obtenidos en las respuestas de los docentes. Nótese que el envío de mensajes y dar la bienvenida son los significados que obtuvieron más frecuencia, seguidos de actividades como revisar los contenidos del curso y los materiales, como se verá líneas abajo en el desglose de los aspectos específicos.

Actividades docentes que se realizan durante el desarrollo del curso en línea



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas en cuestionario.

Según las respuestas obtenidas, un grupo conformado por seis profesores constituye el perfil representacional al dar el anclaje *mensaje*, el cual introdujeron con alguna conexión predicativa como *poner*, *escribir*, *hacer*. Así, *escribir* o *poner* un mensaje es una de las actividades que realizan en el proceso del curso. Este mensaje tiene varias finalidades: dar la bienvenida, hacer del conocimiento del grupo las horas activas del profesor en la plataforma, motivarlos, hacer notar la presencia y realizar el seguimiento por parte de docente, o para dar recomendaciones sobre el trabajo a realizar, hacer precisiones de los tiempos de trabajo establecidos, entre otros aspectos. Otro subgrupo de cinco docentes introdujo el anclaje *bienvenida* como una acción para recibir a los estudiantes o presentarse con ellos. Aunque el anclaje de este grupo es diferente al proporcionado por el grupo anterior, comparten los aspectos específicos en cuanto a finalidad e intención.

En la tabla se han puesto los dos anclajes introducidos por los grupos de profesores y las especificaciones que relacionaron con ellos. Estas últimas se clasificaron por orden alfabético a partir de las conexiones predicativas que introducen el elemento. También se trató de identificar qué aspecto de la docencia estaban introduciendo con la acción desplegada, si trataban de promover la presencia social, cognitiva, o docente (Garrison y Anderson, 2005); o

bien qué elementos del curso (Moore, 2019) estaban resaltados en el mensaje y la bienvenida. Con este ejercicio se obtuvo la siguiente tabla:

Tabla 4. Clasificación de los aspectos específicos de los anclajes Mensaje y Bienvenida

| AG | AE | Profesores que mencionan el AE |
|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Mensaje y Bienvenida | Generar presencia social | |
| | Hacer un vínculo para que ellos sepan que hay alguien ahí | Prof7 |
| | Me presento | Prof1, Prof13, Prof14 |
| | Romper el hielo y calmar la ansiedad | Prof3 |
| | Generar presencia docente | |
| | Decir el tiempo de respuesta a sus mensajes | Prof15 |
| | Decir mi disponibilidad de horario | Prof6, Prof15 |
| | Explicar los medios y formas de comunicación | Prof12 |
| | Explicar qué espero de los foros | Prof14 |
| | Generar un diálogo | Prof7 |
| | Hacer recomendaciones de cómo deben trabajar | Prof9 |
| | Seducir a las personas con el contenido de la materia | Prof1 |
| | Ofrecer mi disponibilidad por Skype | Prof15 |
| | Poner recordatorios | Prof15 |
| | Rescatar elementos de la estructura del curso | |
| | Decir que lean el calendario, los contenidos, los objetivos | Prof9 |
| | Explicar de qué trata el curso | Prof13 |
| | Explicar lineamientos (y desarrollo) del curso | Prof1, Prof8, Prof13, Prof14 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los profesores.

Es importante destacar que cada profesor introduce sus propios matices a dichas especificaciones. Por ejemplo, una profesora hace referencia a la explicación de la dinámica del curso y añade que expresa a sus estudiantes “que vamos a trabajar juntos durante seis

semanas:Prof8” de esta manera ella también se incluye en el trabajo como una forma de generar un vínculo con ellos.

También se destacan los elementos relacionados con el aspecto específico “explicar los lineamientos del curso” y “hacer recomendaciones”. Una profesora comenta que el propósito de hacer recomendaciones de cómo trabajar en el curso es porque

no doy por sentado que ellos lo saben, les digo que no pueden aparecer una vez a la semana, todos los días tienen que entrar para ver si hay mensajes de mi parte, revisar que no haya un imprevisto porque yo entro a la plataforma por lo menos dos veces al día durante todo el curso: Prof9.

Sobre las recomendaciones, otra docente indica “mensajes de inicio de materias, mensajes de finalizar unidades, mensajes intermedios, también pongo así como de *oigan acuérdense que mañana tienen que ponerse de acuerdo para el ensayo*, recordatorios de participación en los foros y retroalimentación diferenciada en cada producción escrita: Prof15.”

Sobre este mismo aspecto, otra profesora añade que “digo un poco como lineamientos, creo que la primera vez que lo dí me salió más o menos, eso lo pude perfeccionar, pues me di cuenta de lo importante que es como decir esos lineamientos o esa forma de trabajar que yo voy a tener durante el curso y cuáles son mis expectativas:Prof13”. Este elemento se destaca, pues aunque dentro del diseño y estructura de los cursos de la plataforma de este programa hay una sección específica sobre la forma de trabajo en cada curso, estas profesoras consideran que es necesario enfatizarlo y dar a conocer lo que cada una de ellas espera de los estudiantes en los distintos espacios y actividades. En esta misma tesitura, otra docente comenta que “delineo cómo va a estar el curso, cómo me imagino el trabajo. Todo de manera más personalizada porque obviamente en un programa a distancia todos los requisitos están especificados, se pueden leer en la misma plataforma:Prof14”.

Hay un tercer subgrupo de seis profesores que aportaron el anclaje *revisar* como parte de las acciones que llevan a cabo durante los cursos. Algunos de ellos especifican que revisan las actividades (Prof5, Prof10 y Prof11), los foros (Prof5, Prof9), el correo (Prof10) y si hay dudas “si tengo la respuesta a la mano o debo buscar algún artículo que sí lo pueda contestar, o consultarlo con el compañero que imparte en el otro grupo:Prof5”.

Dentro de esta revisión, una profesora especifica “hago comentarios sobre cada participación, les corrijo detalles ahí o al contrario, los elogio y al final pongo comentarios generales de lo que pasó. Y eso es sobre la marcha: Prof9.” Otro profesor comenta que su revisión es para aclarar y que “estén enterados de cómo va a trabajar el sistema, les explico o me aseguro que sepan para qué es cada una de las secciones, cuál es el chat, cómo lo podemos usar, cuál es la manera en que nos podamos comunicar de manera personal, individual, y las maneras en que vamos a estar hablando:Prof17” Así, para este profesor, con la revisión busca

aclarar aspectos de trabajo y la manera como utilizarán las herramientas del AVA, acciones que corresponden a la organización y diseño de la presencia docente (Garrison y Anderson, 2005). .

Tres profesores, por su parte, dieron el anclaje **entrar** para referirse a una de las acciones que hacen durante los cursos. En los aspectos específicos comentan que al lugar que entran es a la plataforma o a la página. También dicen que esta acción tiene la finalidad de “ver si tengo mensajes o preguntas de los estudiantes y, conforme van llegando las actividades, las empiezo a ver, a revisar:Prof8”; o bien “revisar actividades:Prof11”. También responde a que “los chicos pueden ir haciendo las actividades según su ritmo personal, entonces yo lo que hago es meterme dos o tres veces al día:Prof1”.

Otro subgrupo de tres profesores aporta el anclaje **preguntas**, con conexiones predicativas como *plantear, atender y resolver*. Una profesora especifica los momentos en que lleva a cabo esta actividad “por la mañana y por la noche, porque algunos alumnos no están en la misma latitud que yo, ahorita tenía alumnos en Europa o he tenido alumnos que están en Asia, entonces sus preguntas se mandan a muy diferentes horas, y siempre contesto muy pronto:Prof9”. Otra de ellas especifica que el objetivo de esta actividad es “no necesariamente doy la respuesta o si les doy la respuesta explicarla, razonarla, explicarles *mira sí, esto puede parecer que es así, pero lo tienes que argumentar, piensa por ejemplo en esto, o hazte esta pregunta, o piensa en este ejemplo:Prof7*”, así, esta profesora promueve el diálogo (Moore, 2019), o la enseñanza directa (Garrison y Anderson, 2005) en donde se busca precisar conceptos para la construcción del conocimiento. La tercer profesora sólo especifica que “me gusta que conforme ellos van trabajando yo voy revisando, de todas las cosas o preguntas personales, dudas, foros y actividades:Prof11”

Dos profesores aportan el anclaje **leer** como actividad que realizan durante el curso. Aunque el anclaje difiere de todos los anteriores, coincide en las especificaciones con el subgrupo del anclaje *revisar*, pues el propósito de realizar esta lectura es “revisar lo que se pueda diariamente, las actividades y dar mi retroalimentación, decir *mira, lo hiciste muy bien, o sabes qué búscale por acá:Prof5*”. La otra docente especifica que la finalidad de esta actividad es “doy retroalimentación, pero así como tomando su mensaje y haciendo preguntas a los demás con respecto a lo que el alumno dice, o lo cuestiono a él según lo que esté diciendo:Prof8” Estos dos docentes promueven enseñanza directa, para lo cual requiere primero realizar una lectura para después precisar, orientar o ayudar al estudiante a enfocar los contenidos y apropiarse adecuadamente de ellos.

Dos profesoras, por su parte, dieron el anclaje **retroalimentación** para referirse a una de las actividades que realizan durante el curso. Ambas coinciden en que la finalidad de esta

actividad es la de ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de redacción, o de cuidar las formas en las que entregan sus trabajos, o realizan sus participaciones, y en general las actividades del curso. Así una de ellas comenta:

*Dar la **retroalimentación** en las actividades, veo detalles de los trabajos que ellos escribieron. Durante ese proceso salen muchas sorpresas porque yo tengo una visión y unas expectativas de trabajo, pero yo no sé cómo han trabajado, no nada más en la materia anterior, sino desde que empezaron. O sea, yo no sé si ellos ya tienen claro esos lineamientos, y cuando hablo de lineamientos estoy hablando de cosas que pueden ser tan básicas como cuiden la ortografía, la redacción de sus trabajos. Eso sí lo enfatizo mucho, que la redacción es muy importante, la comunicación en la plataforma es completamente por escrito y, por otro lado, pues al ser maestros de español, pues deben tener un manejo amplio, adecuado, preciso, claro de la lengua [...]. Me di cuenta que debía dejar claro las expectativas para este curso, de que esta es la forma de trabajo y la forma de trabajo es escribir bien, pensar en el lector, porque la manera en que escriben algunas cosas no se entiende [...] Entonces, unos agarran la onda, otros no, pero esas son mis expectativas y es lo que he pensado que tengo que dejar en claro desde el principio:* Prof13.

Este testimonio resulta interesante en la medida en que la profesora hace alusión a una de las características principales de las modalidades asíncronas, que es la expresión por escrito para generar la interacción. En este sentido, además de la naturaleza del contenido disciplinar del programa (español), la expresión escrita es una habilidad que debe trabajarse, fortalecerse, adecuarse a las modalidades como las del *e-learning*. Así, los programas de formación de cualquier nivel que trabajen con esta modalidad podrían dar algunos apoyos o sugerencias a los estudiantes para mejorar gradualmente esta habilidad. Se apunta lo anterior no sólo en el sentido de la indiscutible importancia de la habilidad escrita en los estudiantes de nivel superior, sino también porque es a partir de la escritura como se genera la interacción, el sentido de grupo, de colaboración, de construcción de conocimiento. De ahí que, mucho depende de las formas de usar la expresión escrita para generar esos significados y experiencias en los espacios virtuales.

Otra de las profesoras realiza la actividad de la retroalimentación para hacer ajustes en las entregas de los estudiantes, no sólo a nivel de la redacción, sino de la construcción del texto, las formas de cumplimiento de la tarea, como vemos a continuación:

*La **retroalimentación** personal a cada trabajo. Al finalizar la unidad se pide un ensayo, entonces cada ensayo es diferente y hay que dar retroalimentación diferente. Primero retroalimentación positiva, así de *tú ensayo está muy bueno, se tocaron los temas de la unidad, sin embargo...*, y ahí viene un poco la retroalimentación negativa. Como yo ya había identificado que el tema de las evaluaciones y de las rúbricas no era claro en las materias, yo he procurado que esa retroalimentación tenga la justificación suficiente para decirle *por esto te sacaste siete*. Me toma muchísimo tiempo explicarles por qué, tengo que regresar a la tarea y comentar. Entonces trato de ser muy clara en la retroalimentación de cada producción escrita:* Prof15.

Se observa que para esta docente la forma es tan importante como el contenido. Hace alusión a las rúbricas, como guías de preparación de una tarea, en este caso los ensayos o

escritos que los estudiantes elaboran. Dado que el posgrado busca la profundización de los conocimientos, y el perfeccionamiento de las habilidades, del saber hacer, para el caso de los profesores en formación, y para cualquier profesionista, el tratamiento y presentación de la información es importante, de ahí que si este programa no cuenta con dichos apoyos (rúbricas), se debe considerar su elaboración como material guía para que no se convierta en un elemento que interfiera en la evaluación sumativa del programa.

Hasta aquí se han revisado los anclajes que se agruparon en frecuencias por similitud semántica, pero en las entrevistas también se aportaron anclajes individuales. Así, tenemos once profesores que aportaron significados diferentes, algunos de ellos coinciden en los aspectos específicos, es decir, aunque los significados con los que anclan el sujeto de la pregunta son diversos, sus especificaciones apuntan hacia los mismos elementos didácticos y pedagógicos, de intenciones y funciones que tendrían los anclajes.

De esta manera tenemos el testimonio de una profesora que aporta el concepto **comunicación**, pero dentro de los AE hace referencia a la *retroalimentación*, como el subgrupo anterior. Esta docente, comenta que

*Aquí es fundamental la **comunicación** con los alumnos, entonces la revisión de tareas es sumamente minuciosa. La retroalimentación que reciben no sólo es sobre la tarea, sino sobre ver qué fue lo que no entendió del contenido de esa unidad, qué lo está haciendo concluir mal una actividad. Entonces en la retroalimentación es donde trato de nivelar al grupo y voy dándoles explicaciones de índole general que veo que son la fuente de los errores. La retroalimentación es mi fuente principal de homogeneización del nivel del grupo y de asegurar que están avanzando conforme se espera en las unidades. Trato de que no se queden atrás, porque además conforme va aumentando el tiempo va aumentando la complejidad de los temas que se ven, entonces para que no se queden en el principio trato de nivelar o incluso, ya cuando veo que en la primera actividad la retroalimentación no fue muy tomada en cuenta, pues me comunico de manera directa, les pregunto en qué están teniendo problemas, si me piden les doy más referencias bibliográficas o material, trato como de cubrir todos los flancos posibles y mi única forma es a través de la retroalimentación: Prof12.*

Se destaca que para esta profesora la comunicación establecida tiene la función de retroalimentar y, lo que busca de manera específica es sensibilizar al estudiante frente al error, ante la malinterpretación de los contenidos, de mantener un ritmo constante en el acercamiento a la información del curso, de abrir el espacio para que el estudiante comparta sus dudas, para que el profesor refuerce con materiales o explicaciones aquello que no se ha comprendido del todo. En este sentido, este es un ejemplo de la comunicación didáctica, del diálogo didáctico o de la interacción que hace referencia a la ayuda pedagógica, como una intervención del docente que supera la concepción del estudiante como un *self-student* y genera un proceso de acompañamiento pedagógico, “un enfoque colaborativo-constructivista del aprendizaje y la

importancia de construir sistemáticamente experiencias educativas para conseguir los resultados esperados” (Garrison y Anderson, 2005, p. 104).

Tenemos también tres registros de docentes que, aunque dieron diferentes anclajes, *límites, reglas y medidas*, sus aspectos específicos se refiere a ciertos lineamientos de trabajo que deben aclararse en el grupo mantener el ritmo de curso, el tipo de comportamiento que esperan de los estudiantes, tanto a nivel de procedimientos, como en el nivel de la interacción. De esta manera, una profesora comenta:

Tomo medidas, sobre todo al inicio dependiendo de cómo vea la respuesta en los foros. La primera semana es crucial porque veo si empiezan a participar en los foros, si empiezan a resolver las actividades y si veo que no hay actividades empiezo a escribirles mensajes personalizados y a veces grupales. Les digo que yo valoro mucho las preguntas, una pregunta es una participación, pero si ellos no me preguntan, por pena a lo que sea, entonces yo cómo les ayudo. Siempre les agradezco la pregunta y siempre les aplaudo que se animen a preguntar y hago hincapié en que todos todos tenemos algo que aportar:Prof2.

Podemos ver que aquí el sentido de la medida es aplicar una valoración, un cálculo respecto a la participación de los estudiantes, de lo que se espera de ellos y lo que se refleja en la participación de los foros, en este caso. Se destaca este registro debido a que en las modalidades asíncronas, generalmente son los foros los espacios de la interacción, donde los profesores y estudiantes tienen la oportunidad de establecer un intercambio de ideas, opiniones, dudas, que contribuyen a la negociación de los significados de los contenidos de la asignatura de estudio. Así, se destaca la labor que la profesora hace para motivarlos a participar, al comentar que “les digo que yo valoro mucho las preguntas, una pregunta es una participación, pero si ellos no me preguntan, por pena a lo que sea, entonces yo cómo les ayudo. Siempre les agradezco la pregunta y siempre les aplaudo que se animen a preguntar.” Se considera que aquí la labor de la profesora es promover el ejercicio cognitivo, de diálogo, de compartir las dudas y la ayuda entre el grupo y ella como responsable de la conducción del curso.

Otro profesor relaciona los límites con una manera de aclarar los tiempos de interacción con los estudiantes.

*Para mí es muy importante establecer límites les digo que si me mandan una pregunta o algo y estoy conectado, en ese momento les contesto, si no que esperen la respuesta hasta veinticuatro horas después. También a ellos les da esa seguridad respecto a no entrar en la ansiedad de *por qué no me ha contestado*. Respecto a la revisión de sus entregas no hago revisiones previas salvo casos especiales que me lo pidan expresamente, pero no hago revisiones hasta que termina la entrega para todos. También para no tener preconceptos respecto de lo que van entregando. Entonces también les explico que reviso sus actividades al día siguiente de que cerró la actividad, para que esperen hasta el día siguiente comentarios y calificaciones. Excepto fines de semana:Prof3.*

En este registro se destaca la presencia docente (Garrison y Anderson, 2005) en la medida en que ayuda a los estudiantes a tener claridad en los procedimientos de trabajo en el

curso, principalmente relacionados a los mensajes o la retroalimentación o evaluación de las actividades. Este tipo de intercambio es importante para los estudiantes de cualquier modalidad, pero se potencia en los ambientes virtuales en la medida en que da lugar a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, sea cual sea la comunicación que el estudiante inicie con el profesor, esta se convierte en un medio para generar sentidos respecto a significados, del contenido, del trabajo conjunto, comunidad, grupo, o de acompañamiento para el proceso de aprendizaje.

En esta misma lógica, una profesora utiliza esta estrategia para aclarar aspectos de desempeño docente

Aclaro las reglas del juego, la forma de trabajo, los tiempos, pero realmente creo que eso se empieza a construir cuando entregan las primeras actividades. Justo puedo evaluar, y me doy cuenta sí entendió o no entendió, voy viendo como que capacidades o qué competencias tienen. Este es un curso que es muy teórico, entonces a una persona que tiene un pensamiento lógico se les facilita, pero hay otros que no están acostumbrados a materias que requieren una argumentación, una lógica. Entonces, ahí lo que intento darles es una retroalimentación que los oriente para resolver esa tarea como yo creo que debe resolverse, de acuerdo a la disciplina obviamente en este sentido justamente más lógico: Prof7.

Como puede observarse, aquí el anclaje *reglas* hace referencia a establecer lineamientos para el desempeño cognitivo del estudiante, para guiarlos en una forma de pensamiento necesaria en la disciplina y en los contenidos que se estudian. En este sentido, cuando esta profesora deja en claro las *reglas* se refiere a señalar una forma o procedimiento para el tratamiento, la comprensión y el manejo de los contenidos por parte del estudiante. Garrison y Anderson, 2005, mencionan que esta función docente “va más allá de la función asociada en promover el debate y la participación y suele asociarse con asuntos específicos de contenido, como el diagnóstico de errores de concepto” (p. 103).

En los registros de entrevista se obtuvieron siete anclajes individuales con significados que difieren. Se presentan en esta sección, pues se considera que tienen que ver con la interacción o el diálogo que los docentes promueven a través de distintas acciones. Por ejemplo, una docente aporta el anclaje *contacto*, con la conexión *mantener*. Su testimonio se puede ver a continuación:

Trato de mantener contacto bastante cercano. Veo que alguien entrega siempre en el mismo patrón de tiempo y de repente no entrega, entonces me comunico, mando mensajes, subo información adicional. Casi nunca pasa un día en el que no estamos en una comunicación. Les subo material, comparto algo que me llamó la atención, abrimos un foro en donde incluso podemos intercambiar lo que hiciera falta. Es decir, procuro crear espacios alternos, acompañantes, alrededor de los contenidos, que nos dan un poco la sensación de que no estamos únicamente compartiendo el *ya leí esto, ya hice la actividad, ya me calificó*; sino crear un ambiente de mayor confianza e intercambio. Los conecto entre ellos cuando veo que alguien contesta algo que es similar a una respuesta de otro alumno, les digo “a ver, háblense” Yo creo que ahí hay un punto de contacto.

Entonces, procuro, en la medida de lo posible, establecer nexos más allá de lo que lo que está plasmado en la pantalla Prof14.

En este registro notamos cómo la docente, a través de ese **contacto**, busca promover la presencia docente, es decir, estas acciones tienen que ver con organizar los procesos cognitivos y sociales a fin de garantizar experiencias de aprendizaje significativas (Garrison y Anderson, 2005). Intenta también establecer los procesos sociales a través del contacto o las relaciones que genera entre los estudiantes, así como en el seguimiento que hace al trabajo de cada uno, de los tiempos de entrega de trabajos. Los procesos cognitivos se trabajarían en los espacios alternos que comenta donde integra material extra que puede ser del interés de los estudiantes.

En esta misma tesitura, otra docente promueve el trabajo cognitivo y social a través de la motivación, así especifica que

*Los **motivo** para que trabajen en el foro y habilito un tema por unidad. Y los invito también para facilitar su aprendizaje oigan, si hay alguna duda por favor háganla en el foro, así todos se benefician, léanlo, también les puede ayudar. Aunado a eso, si tienen alguna pregunta específica busco bibliografía y luego se las mando, o si hay alguna duda muy concreta la resuelvo. Inclusive a veces preguntan si pueden sustituir alguna cosa por otra. A veces se pide que de un artículo hagan un ensayo, entonces sí me ha tocado que “oiga yo tengo un artículo que me interesaría y lo podría hacer sobre eso, está relacionado”. Por supuesto que sí, son cosas para ayudarles a facilitar su aprendizaje, no ser tan cerrada y decirles no. Eso es lo que hago: Prof6.*

El proceso cognitivo lo promueve en los foros, invitando a los estudiantes a participar y compartir dudas. Además de la ayuda que la profesora ofrece al dar material o bibliografía para ampliar o favorecer la comprensión de los temas. Se destaca también que atiende los intereses de los estudiantes y deja que ellos propongan materiales dando paso a la flexibilidad y a favorecer o mantener la motivación de los integrantes del grupo.

Otra profesora, promueve los procesos cognitivos a través de la **orientación** y de promover una forma de pensamiento o análisis acorde a lo que la disciplina demanda. Así, comenta que

*Intento **orientar** a los estudiantes por medio de la retroalimentación o de las discusiones de los foros. Trato de enseñarles cómo se razona en esta disciplina en particular. Y lo que intento hacer todo el tiempo es un poco dialógico. Creo que con algunos alumnos funciona bien, y otros a veces no lo sé, no estoy muy segura de cómo reciben esa retroalimentación y de qué tanto la razonan, porque creo que es una cuestión de sentarse, leer, razonarlo, reflexionar, de ser autocrítico en cierto modo. Pero eso requiere tiempo y a veces sí me queda la duda de si ellos se sientan a leer con cuidado la retroalimentación. Pero digamos que es lo que intento hacer: Prof7.*

Se considera importante que la profesora use la retroalimentación para orientar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento, sobre su trabajo, su conocimiento. Como ella misma apunta, es un trabajo que requiere de tiempo, de reflexión y de autocrítica, pero en el nivel de posgrado es pertinente tratar de alcanzar un diálogo e

interacción con los estudiantes que alcancen procesos cognitivos superiores y que los ayuden a apropiarse de una mejor manera los contenidos de los cursos que estudian.

Los siguientes anclajes hacen más referencia a aspectos organizativos del curso y de las actividades, es decir de la gestión que el docente realiza para precisar, orientar, dar indicaciones, intervenir para enfocar. Así, una profesora comenta que, una de las actividades que realiza es

Participar en los foros desde un principio. Todos los días al final del día me doy la tarea de trabajar con ellos durante los dos o tres días que duran los foros. Veo las participaciones, no todos participan el mismo día, entonces empiezo a comentar. En algunas materias está especificado cómo se van a calificar las participaciones en los foros, por ejemplo, el último ya no se puede sacar diez, porque ya leyó todas las participaciones anteriores y tuvo información e ideas, entonces eso también a mí me ha dado pauta para que la última persona que participa en el foro ya no se sacaría diez, aunque la participación sea muy buena, le tengo que poner ocho por justicia a los demás: Prof15.

Podemos ver que la profesora hace mención de la forma como va regulando las participaciones en el foro, más desde el punto de vista de los lineamientos de participación, de cumplir en tiempo y forma con las fechas establecidas y las condiciones de participación en el foro, enfatizando de esta manera pautas de conducta y métodos para trabajar en estos espacios. Otro profesor comenta, por ejemplo, que lo que hace es

Voy complementado como lo necesiten. En el caso de los videos que necesitaba, porque no podía ver una clase presencial de diferentes métodos, yo les proporcioné las ligas y demás. En el caso de complementar con bibliografía o cosas que necesitan, también intento hacerlo y con eso creo que se va complementando. La idea de complemento es interesante porque me parece que el curso está bastante bien hecho, es autosuficiente, autogestionable, me parece que es completo y que no requiere realmente de mucho. Quizá ahora, si se revisa, habrá que hacer algunos cambios, meter alguna novedad, pero en realidad en ese sentido camina solo: Prof17.

Nótese que hace referencia al material complementario, a esos recursos que enriquecen los materiales ya disponibles y, en ocasiones, amplían o subsanan faltantes. Aunque reconoce que el curso está completo, a veces el mismo grupo va requiriendo de nuevos soportes o otros apoyos según su perfil y necesidades de aprendizaje.

Las dos últimas profesoras aportan los anclajes ***concluir y evaluar*** para referirse a las actividades que realizan al finalizar cada curso. Una de ellas comenta que evalúa y “les hago un comentario general y, al terminar la unidad, les mandó un resumen del tema tratado. Esa es mi forma de trabajo: Prof10”. La siguiente profesora comenta que la conclusión la aprovecha para darles “un video de despedida que ofrece perspectivas, qué es lo que puedo hacer con lo aprendido, aquí, a futuro, los invito a mantenerse en contacto para ver cualquier problema que se nos presenta en el trabajo, más lecturas, cosas para que se sigan formando: Prof14”. Observamos que, a pesar de que señala un cierre, los invita a permanecer en contacto, a

mantener un sentido de grupo, de colaboración, de formación continua, porque al final se sabe que es un proceso que no concluye, que debe permanecer y fortalecerse.

Por último se presenta el siguiente anclaje que podemos relacionar con el trabajo organizativo del docente, o con la propia evaluación del material y cómo está funcionando con el curso. Así, una docente comenta:

*Llevo un **cuaderno** independientemente de lo bien hecha que esté la plataforma, siempre llevo en una libreta el control de cada alumno, voy poniendo cuándo intervino, cómo resolvió la actividad y lo que voy haciendo es ver qué errores se repiten en las actividades. Entonces cuando faltan dos o tres días para que acabe la unidad, ahí hago una especie de conclusión de la unidad, pero siempre tratando de que por lo menos haya dos días para que ellos puedan intervenir, porque ya ubicados los errores y las inconsistencias de mi propio material didáctico, subsanarlo en la medida de lo posible el foro:Prof1.*

Se destaca el trabajo de análisis que realiza la profesora sobre las actividades y respuestas de los estudiantes para detectar errores en el material del curso e interviene para ayudar, para subsanar, como ella menciona, y que los estudiantes tengan la oportunidad de participar a partir de dichas precisiones.

Con lo abordado hasta aquí, cerramos el apartado destacando que la representación del grupo de profesores con respecto a los elementos de interacción en la mediación está constituida por elementos que hacen referencia a la organización del curso para facilitar y mantenerlo en movimiento, a aspectos relacionados con la presencia docente (Garrison y Anderson, 2005), así como de competencia comunicacional (García 2014), en donde los docentes buscan establecer procesos de contacto con los estudiantes. Estas nociones, junto con la revisión (de actividades, foros, correos) son los elementos con mayor presencia en la representación del grupo, y representan también las nociones que los docentes tienen respecto a sus funciones mediacionales. Si bien todos ellos aportan a la generación de la interacción en el grupo y al apoyo cognitivo y enseñanza directa que requieren los estudiantes para la apropiación del conocimiento, hay poca presencia de los aspectos sociales mismos que ayudaría a fortalecer los lazos entre los estudiantes, estudiantes y profesor y generar una sinergia de trabajo más colaborativa, la cual es deseable en los programas de estudio a distancia.

Algo que se considera importante a destacar es que dentro de estas acciones mediacionales está la intención de alertar a los estudiantes a familiarizarse con los elementos de la plataforma y en específico de sus herramientas y la forma como pueden ayudar al trabajo del alumno. Se destaca este elemento en la medida en que en la representación docente está presente la función que cumple la estructura de la plataforma, sus herramientas y materiales en el desempeño del alumno como elementos de apoyo para su trabajo.

En el siguiente apartado se abordan los elementos presentes en la representación de los docentes respecto a las herramientas y su función dentro de la práctica docente en el AVA.

La función de las herramientas tecnológicas en la práctica docente en el AVA.

Durante el desarrollo de las actividades de mediación en el AVA, el docente tiene a su disposición una serie de herramientas que apoyan su trabajo de diversas formas. Ya sea que las utilice para establecer procesos de comunicación, para gestionar materiales derivados del trabajo de los estudiantes, o bien para la generación de nuevos materiales y espacios de interacción, según el caso de las características técnicas de la plataforma.

Como ya se ha apuntado, estas herramientas funcionan como dispositivos mediadores en la práctica docente, pues a la vez que se presentan como herramientas con funciones específicas dentro de la propuesta de diseño instruccional, también existe la posibilidad de que el docente genere nuevas formas de uso a partir de las necesidades que surjan del trabajo con el grupo o de su propia interpretación de la propuesta tecnopedagógica.

Para rastrear las nociones que el grupo de docentes tiene respecto a las herramientas tecnológicas del AVA donde lleva a cabo su práctica docente se planteó la pregunta *De las herramientas disponibles en la plataforma, ¿cuáles usa y para qué las usa?*. En el siguiente cuadro se muestran los anclajes obtenidos en las respuestas de los profesores. Como podrá verse, es la herramienta *foro* la que obtuvo mayoría y la que se posiciona como la principal herramienta de interacción con el grupo, seguida de la herramienta *mensajería* para el caso de una interacción más individual.

Herramientas que apoyan la actividad docente durante el curso en línea

| | | |
|----------------------|---|--|
| foro (15) | } | El uso de las herramientas a las que hacen alusión los docentes están vinculadas a la noción de enseñanza directa (Garrison y Anderson, 2005). |
| mensajería (8) | | |
| correo (5) | | |
| videoconferencia (5) | | |
| carpetas (4) | | |
| comentarios (2) | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los profesores.

El primer subgrupo de quince profesores, quienes conforman mayoría por similitud semántica, aportó el anclaje *foro* para hacer referencia a una de las herramientas que usan en la plataforma. Cuatro profesores no proporcionaron aspectos específicos (Por2, Prof4, Prof8, Prof17), pero siete de ellos amplían la información sobre cómo usan esta herramienta. Algunos comentan que les permite ampliar contenidos del curso o aclarar dudas. Otros hacen mención

de la oportunidad de generar un vínculo social o de trabajo colaborativo, como se puede ver en los siguientes registros:

Prof1: es el que mejor me funciona, es en donde yo fundamento el curso.

Prof5: lo uso para cualquier duda que tengan.

Prof6: de dudas y para cerrar los temas. Sí ayuda para reforzar contenidos.

Prof7: lo ocupo para tener contacto con todo el grupo y para abordar cuestiones que están vinculadas con los contenidos y las actividades. Procuero que no sea nada personalizado, sino que pueda ser pertinente, relevante, útil para todos

Prof9: Hay dos tipos de foros. Los que tienen un valor en la calificación y el de dudas. Cada unidad tiene un foro a partir de una lectura o ejercicio y tienen valor y los voy calificando. Tienen el propósito de que los alumnos tengan interacción entre ellos, hasta donde es posible, y que resuelvan una tarea conjuntamente.

Prof12: son una parte central de la plataforma porque voy viendo las dudas que surgen o va como generándose una interacción más social, por decirlo de alguna forma, en el curso.

Prof15: para tratar de despertar la atención de los alumnos. No siempre lo logro, pero eso no significa que no me gusten.

Podemos ver que las referencias a la posibilidad de generar una interacción social o de colaboración en los foros se presentan en menos testimonios que aquellas orientadas al reforzamiento de los contenidos y de las dudas que surjan respecto al trabajo, lo cual da cuenta de que en la representación, en su aspecto valoral, hay un predominio de la noción de enseñanza directa (Garrison y Anderson, 2005); es decir, los docentes usan esta herramienta para reforzar contenidos disciplinares más que para generar una presencia social o establecer una colaboración para la construcción del conocimiento. En este sentido, hay un peso mayor en lo cognitivo que en lo social.

La falta de interacción entre profesor y estudiante puede verse en el siguiente testimonio. La profesora comenta que, si bien ella usa esta herramienta para dar retroalimentación a los alumnos, no tiene elementos para saber si este trabajo que realiza tiene un impacto en sus estudiantes, o si ellos se apropian de sus comentarios. Al respecto dice:

para cuestiones de dudas sí servían. Una cosa en la que uno se siente muy solo, muy a ciegas, es que, pues tú escribes la retroalimentación, que a mí me encanta, me explico, les explico y al final no sabes si lo leyeron o no sabes si entendieron. A veces sí te responden *gracias*. La retroalimentación es un diálogo, entonces a veces les planteaba preguntas y a veces sí me contestaban y eso me daba gusto, pero precisamente eso lo hacían las personas más trabajadoras del grupo y los que ahí medio sobrevivían, pues no, no tienes respuestas. Creo que, en general, no se tiene respuesta, no sabes si lo leyeron o no y eso te deja como muy solo: Prof13:

En este registro se puede notar que, aún cuando el profesor haga su labor de resolver dudas, pocas veces logra una comunicación, un diálogo con los estudiantes. Este punto resulta importante de analizar a partir del diseño instruccional; es decir, esta falta de interacción probablemente se deba a las estrategias que se estén promoviendo en el diseño de los foros, de

sus temáticas a discutir y cómo se oriente al estudiante para llevar a cabo su participación en este espacio. En esta misma tesitura, otro docente comenta que

si bien el foro me da elementos para reflexionar y proyectar el trabajo, me gustaría que funcionará mejor, pero de repente hay respuestas que no me convencen. Lo veo también con lo que comparten otros colegas, los alumnos no interactúan realmente con los compañeros. Ellos deben tener claro para qué es el foro. No es nada más para poner un comentario y ya, es para presentar lo tuyo y comentarlo con seriedad, aunque sea una sola propuesta, revísala y coméntala. Me falta más esa parte crítica, no por parte mía, yo siempre respondo, aunque esté cansado siempre respondo y reviso. Me falta ser más asertivo en la plataforma, no quedarme nada más con lo que ya subieron y yo respondí:Prof16;

Desde nuestro punto de vista, el registro de este docente vuelve a poner el punto en el diseño tecnopedagógico en la medida en que es un elemento que guía la interacción y comportamiento con los materiales y espacios de comunicación. Cuando el docente señala que los alumnos “deben tener claro para qué es el foro”, hace referencia a las especificaciones que deben recibir para saber cómo conducirse, interactuar con los compañeros, contribuir y colaborar en el proceso de aprendizaje de grupo. Por otro lado, también es importante analizar si las actividades, los contenidos o los propios temas que se proponen en ese espacio detonan el interés personal o profesional del estudiante. Por ejemplo, una profesora comenta que, en su caso, el foro es un sitio de encuentro para discutir y analizar con los estudiantes aspectos teóricos o prácticos de los temas y los anima a proponer nuevos tópicos de conversación

es esencial porque ahí ampliamos lo teóricamente aprendido para contextualizar en la realidad de cada uno de los profesores. [...] Tengo foros donde estarían unas 150 entradas porque estamos discutiendo, es un espacio que se abre a la reflexión teórica o práctica en un nivel abstracto, pero relacionado a los contenidos. Ahí se da nuestra relación académica e intelectual. Hay ocasiones donde puedo abrir un segundo foro de discusión, pues se abren nuevas vetas en las discusiones. A veces la iniciativa viene del otro lado, también los alumnos ven que ellos tienen la posibilidad de subir contenidos, preguntan a los demás y se abren nuevos espacios de interacción:Prof14.

Según el registro citado, el espacio del foro le da a la docente la posibilidad no sólo de profundizar en los contenidos de la asignatura, sino incluso de generar nuevos temas de conversación muchas veces propuestos por los alumnos. Dada la diferencia de experiencias entre los docentes Prof13, Prof14 y Prof16 con el uso del foro, podría considerarse el análisis del diseño tecnopedagógico de cada curso, verificar de qué manera se maneja o induce la participación en los foros de cada asignatura e identificar el elemento que está repercutiendo en la obtención de distintos resultados en el trabajo con esta herramienta.

Es importante destacar también que la falta de interacción en este espacio podría deberse a la temática que se trabaja en estos ellos. Por ejemplo, una profesora de este mismo grupo comenta:

me ha funcionado siempre y cuando el tema de discusión sea el pertinente y que efectivamente sea de discusión, porque a veces ha pasado que el tema de discusión no sirve como de discusión, nada más ha servido como de relleno o de dar información que el alumno se pone a investigar sobre ese tema, sube su información y ahí se queda, nada más: Prof11.

Otro grupo de ocho docentes, que conforman el segundo en mayoría por similitud semántica en sus anclajes, proporcionaron el concepto *mensajería* para referirse a otra herramienta que usan y en la que apoyan su práctica. Dentro del grupo, tres docentes no proporcionan aspectos específicos y los otros seis comentaron que si bien es un medio de contacto más inmediato, generalmente lo usan para dar tratamiento de información más personal (mensajería personalizada), o bien para dar avisos generales a los estudiantes o al grupo, como puede verse en sus registros.

Prof7: la utilizo para mensajes más personalizados. Generalmente si quiero comentarle algo muy particular a un alumno que yo creo que no tendría ningún caso como publicarlo en un foro. Esos temas como más particulares suelo tratarlos por medio de la mensajería.

Prof8: siempre estoy atenta a ese lugar porque sé que es el lugar donde los estudiantes acuden para la comunicación inmediata, o bueno lo más pronto posible con el profesor.

Prof11: de grupo cuando quiero recordarles algo a los alumnos, que no se les pasen las actividades, que las hagan, que ya está próximo a abrirse el foro de unidad. Los mensajes personales son para decirles cómo van en su trabajo.

Prof14: es un medio de información “mañana es un día feriado, no se trabaja; vean, ahí hay un congreso sobre tal; salió una nueva publicación acerca de esto, del otro, en ELE, aquí está el link; por favor fulanito vuelve a mandar la actividad porque no se refleja en la plataforma”. Mensajería es eso.

Prof15: solamente los utilizo cuando les escribo a todos y ahí mismo digo “fulanito, revisa la retroalimentación, es importante” una cosa así. No es cuestión de exhibirlos, sino como que a mí misma me acorta el tiempo que le dedico a cada mensaje.

Otro grupo de cinco profesores expresan que usan también el correo electrónico, aunque varios coinciden en que es mucho más lento para la comunicación. Aún así, algunos profesores reconocen que es el que más usan, o bien les ayuda a mantener contacto con los alumnos para motivarlos, como podemos ver en los registros:

Prof3: uso el correo electrónico en el teléfono y ya de ahí me puedo mover para muchas cosas con la suite de Google.

Prof5: utilizo mucho los correos para motivarlos. Pero sí me gustaría que me llegaran las dudas que tienen en el foro a mi correo, para estar atenta y poder contestar a tiempo y evitar malos entendidos, malos trabajos, inconformidades de los mismos chicos. Pero ocupo el correo básicamente para recordarles las fechas de entrega y hacer los equipos.

Prof6: es el que he llegado a usar, el más frecuente, es muy común. Ahí sí tengo tache porque no exploto las herramientas tanto como debería.

Prof8: el correo electrónico, aunque es mucho más lento para la comunicación;

Prof9: el correo electrónico, eventualmente me mandan cosas al correo y siempre les digo que mejor en la plataforma para que cualquier cosa quede registrada ahí.

Este mismo número de frecuencias obtuvo el anclaje *videoconferencia*, pues un grupo de cinco docentes comentó que le gustaría que se integrara esta herramienta en la plataforma y

dentro del diseño tecnopedagógico, como parte de las actividades y como forma de comunicación y contacto con los estudiantes. Los aspectos específicos hacen referencia a la necesidad de tener alguna opción para comunicarse de forma más inmediata, para trabajar aspectos puntuales o, incluso, profundizar o dar continuidad a los temas que se trabajan en los foros, como se muestra en los siguientes registros:

Prof13: hacer sesiones virtuales para profundizar sobre un tema, o para tratar alguna cuestión de un foro, o para hacer retroalimentación. Creo que esas tres cosas se podrían dar por videoconferencia.

Prof15: porque luego dicen que hay mucha distancia.

Prof16: aunque sea media horita, para que nos presentemos y que conozcamos la problemática en la que están trabajando. Creo que eso aseguraría cierto compromiso académico. No porque no lo asuman así los estudiantes, insisto, a veces están ocupados. Uno se da cuenta.

Prof17: me parece que es buena la herramienta que debe de incluirse también.

Una profesora de este grupo comenta que esta herramienta podría apoyar, incluso atender de manera inmediata dudas o aspectos que los pueden ayudar a mejorar sus entregas de trabajo, como se puede ver en su registro:

Es que a veces el alumno necesita con urgencia saber exactamente lo que se le está pidiendo, que sí me parece importante que el profesor y alumnos pudieran dialogar algo apremiante, que puedan resolver sus dudas para poder entregar con calidad y sin errores de interpretación lo que está pidiendo la actividad. Creo que si hay actividades académicas que deberían tener una videoconferencia, al menos dos veces o tres en todo el curso: Prof11.

Un penúltimo grupo de cuatro profesores mencionaron la herramienta *carpetas*. Tres de ellos no ampliaron el anclaje con aspectos específicos, y uno comenta que, desde su punto de vista, esta herramienta en la plataforma marca una diferencia con la forma de trabajo presencial:

es donde te marca totalmente la diferencia con un aprendizaje tradicional porque tú haces tu trabajo y nos sabes lo que hizo tu compañero y hay cosas padrísimas y es donde realmente todos aprenden de todos al compartir: Prof4.

Por último, dos profesoras mencionaron la herramienta *comentarios* como una herramienta que usan durante los cursos. Una de ella sólo menciona que “sí los uso todo el tiempo: Prof6”, mientras que otra amplía su especificación de la siguiente manera:

si quiero ser más detallada, pues voy haciendo comentarios específicos con las herramientas de comentario. Y de hecho muchas veces como que descargo la tarea, las reviso por mi cuenta, hago comentarios que sé que no todos se los voy a dar al alumno y luego ya hago una edición, como que es la versión para el alumno [...] Procuero en cierto modo fundamentar o justificar también la calificación que le estoy dando: Prof7.

Para cerrar este apartado, podemos decir que de las herramientas que ofrece la plataforma, la que más se usa es el foro. Si bien los docentes comentan que su uso es para generar espacios de interacción y encuentro entre estudiantes y profesores, su representación

da cuenta que este espacio se emplea para la enseñanza directa, es decir para el esclarecimiento de dudas, de ampliación o explicación de temas de las unidades, etc., y poco para generar espacios de colaboración o para compartir experiencias.

Probablemente lo anterior se deba a que la estructura del curso y el diseño tecnopedagógico posicionen esta herramienta para tal fin, así, de inicio, estarían proponiendo formas específicas de interacción e intercambio, que siguen tanto al docente como al estudiante. Sin embargo, lo establecido en el diseño tecnopedagógico es sólo una guía, una propuesta (Coll, *et al*; 2007) que el docente puede transformar proyectando otra forma de conducirse o usando el espacio del foro para generar actividades de colaboración, o para dar un enfoque más social a la interacción, a la integración de grupo.

Partimos de la premisa de que la forma como actuamos o usamos una herramienta genera un significado para las personas que también la usan, y su empleo dependerá del significado que se le asocie a partir de cómo actuamos con ella (Kozulin, 1998). Esto también hace alusión a cómo la propuesta tecnopedagógica y las herramientas de la plataforma se posicionan como herramientas psicológicas, sugiriendo formas de actuación específicas pero que no necesariamente están cerradas a ello. La función del docente, en este sentido, es generar otras formas de uso e invitar a los estudiantes a que se apropien de la herramienta y den una propuesta que sea más acorde a sus necesidades de aprendizaje. Así, la idea es que el docente, a través de su acción mediadora, genere nuevas formas de uso que proyectan un nuevo significado para los estudiantes. Tendrían, en este sentido, tanto docentes como estudiante la opción de seguir las instrucciones o generar sus propios procedimientos a partir de la negociación de significados y de la propuesta de formas que coadyuven e impulsen su aprendizaje

También el contenido de los foros fue un elemento importante que se mencionó dentro de los aspectos específicos, de ahí que una revisión y análisis de cómo está sugerido el uso de estos espacios, los temas que se abordan en ellos, la facilidad del docente y estudiantes de poder apropiarse de la herramienta y generar formas y temas alternativos, son aspectos que deberán analizarse y socializarse entre el grupo de profesores.

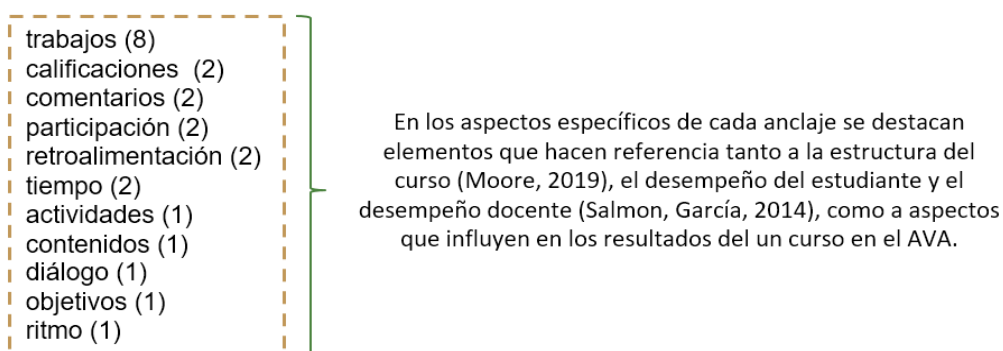
Si bien fueron mencionadas otras como el correo, la mensajería, los espacios para comentarios, se usan de una manera muy acotada para tratar aspectos más generales del curso o muy particulares sobre la situación de cada alumno.

4.5 Contenido representacional de la mediación en el AVA: Componente actitud.

La perspectiva desde la cual partimos para analizar la mediación en la práctica docente establece que en este proceso el profesor realiza una interpretación tanto de la etapa de

planeación, o previa al inicio del curso, como aquella relacionada a la interacción que llevó a cabo con el grupo (Pérez, 2008a). Esta interpretación refleja sus valoraciones sobre diversos elementos que influyen en la práctica docente, los cuales pueden estar relacionados con factores como la dinámica con el grupo, el funcionamiento y apoyo de las herramientas y materiales disponibles, el diseño y contenido del curso, el desempeño de los estudiantes o su desempeño docente. Para rastrear los contenidos representacionales sobre estos elementos se planteó la pregunta *¿Qué factores determinan que un curso tenga buenos resultados?* Un resumen de los anclajes de la representación obtenidos se presenta en el siguiente cuadro. Nótese que el anclaje **trabajo**, el cual hace referencia a los trabajos que entregan los estudiantes durante o al final del curso es el elemento de significación que se posiciona como el principal para valorar positivamente el resultado de un curso. Líneas abajo se desarrollan los aspectos específicos de cada anclaje.

Factores que determinan que un curso tenga buenos resultados



Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los profesores.

A partir del análisis de los aspectos específicos que se obtuvieron en las entrevistas, se observa que en el componente actitud de la representación de los profesores hay una noción de tres aspectos didácticos: el primero de ellos, en el que se ubican mayor número de anclajes y frecuencias, por lo tanto se posiciona como el factor más importante o con una valoración positiva para los profesores, es el relacionados al estudiante, específicamente a su desempeño en el curso. El segundo aspecto corresponde a la estructura del curso, es decir a elementos como los materiales, los contenidos, los objetivos, el diseño tecnopedagógico, etc. El tercer aspecto es el profesor, y se encontraron componentes relacionados con el tiempo que le dedica al curso, la retroalimentación que da y el trabajo realizado con el grupo. La organización de estos anclajes de acuerdo a los aspectos didácticos mencionados los vemos en la siguiente tabla.

Tabla 5. Anclajes organizados por aspectos didácticos y frecuencias

| Anclajes de la representación relacionados con el desempeño de los estudiantes | Profesores que mencionan el anclaje (AG) |
|---|--|
| sus <i>trabajos</i> | Prof5, Prof6, Prof9, Prof10, Prof12, Prof13, Prof6 |
| las <i>calificaciones</i> | Prof6, Prof14 |
| sus <i>comentarios</i> | Prof11, Prof13 |
| la <i>participación</i> | Prof11, Prof14 |
| su <i>actitud</i> | Prof5 |
| la <i>interacción</i> | Prof2 |
| su <i>involucramiento</i> | Prof2 |
| las <i>preguntas</i> | Prof6 |
| las <i>respuestas</i> | Prof16 |
| Anclajes de la representación relacionados con la estructura del curso | Profesores que mencionan el anclaje (AG) |
| las <i>actividades</i> | Prof1 |
| el <i>contenido</i> | Prof17 |
| el <i>diálogo</i> | Prof7 |
| los <i>objetivos</i> | Prof7 |
| el <i>ritmo</i> | Prof7 |
| Anclajes de la representación relacionados con la función docente | Profesores que mencionan el anclaje (AG) |
| el <i>tiempo</i> | Prof13, Prof15 |
| la <i>retroalimentación</i> | Prof8 |
| mi <i>trabajo</i> | Prof9 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los profesores.

Como observamos en la tabla, hay un primer subgrupo de siete profesores, que conforman mayoría por similitud semántica y quienes aportaron el anclaje *trabajo* como el factor que determina que un curso tenga buenos resultados. Los aspectos específicos con los que amplían y profundizan el anclaje, hacen referencia a la calidad del trabajo de los estudiantes, a su comprensión de los contenidos, el compromiso asumido con el curso, su capacidad de análisis o de desarrollar propuestas, como puede verse en los siguientes registros:

Prof5: su trabajo final y la calidad de sus ejercicios. Creo que lo que determina si fue una buena clase o no, es el grupo, por sus participaciones y la calidad de sus trabajos.

Prof6: sus trabajos son el mejor indicador, las propuestas que hacen, sus redacciones, cómo lo explican. Hay actividades en donde te piden un cuadro sinóptico, lo hacen tan bonito considerando todos los aspectos, o si te piden ensayos los hacen bien. Sobre todo los productos que ellos tienen es para que yo pueda decir, lo hicieron bien, entendieron de qué se trataba, no lo hicieron al aventón.

Prof9: si los alumnos hacen los trabajos bien y se notan comprometidos y hasta te agradecen, al final te mandan correos o mensajillos. Eso es muy satisfactorio.

Prof10: lo puedo comprobar con los trabajos finales que presentan, son verdaderas tesis las que hacen ellos.

Prof12: creo que se puede ver en el trabajo final que es un foro. El trabajo final es muy social porque los alumnos van subiendo su propuesta y luego otros alumnos van respondiendo y es muy enriquecedor ver el avance del día uno al trabajo final porque sí desarrollan una capacidad de análisis y de propuestas para solucionar algunos problemas en el aula. Ese es para mí el termómetro, el trabajo final donde puedo ver el avance de los alumnos, pues uno va viendo cómo se incrementa el conocimiento en cada uno.

Prof13: en el trabajo final como es mucho de que ellos hacen secuencias y uno les está dando retroalimentación, correcciones, consejos y todo, creo que ahí se refleja si te hicieron caso, si lo cacharon, si aprendieron, si lo aplicaron o no.

Prof16: el trabajo de los alumnos. Me llevo sorpresas cuando me dicen “ya acabé, aquí está, revíselo”, y lo reviso con muchísimo gusto. A lo largo del curso tomo notas y reconozco también cuando se metieron nada más por cubrir los créditos. Ese tipo de pensamiento está conmigo cuando acaba el curso.

Nótese como los aspectos específicos dan cuenta de una valoración positiva del curso cuando los estudiantes lograron apropiarse del contenido, cuando las propuestas que realizan en sus trabajos son creativas, la forma como integran la retroalimentación de los profesores o como apoyan a sus compañeros. Dichos elementos parecen ser el indicador más valorado para determinar si un curso tuvo resultados satisfactorios.

Un segundo subgrupo de dos profesores aportó el anclaje *calificaciones*, para significar el factor que determina si un curso tuvo buenos resultados:

las calificaciones que tienen en los ejercicios automatizados, uno pensaría, son automatizadas, lo van a hacer muy bien, pues no. Hay alumnos que hacen diez intentos y siguen teniendo mal alguno. También en el examen final, también ahí me doy chascos porque hay alumnas que han sido muy buenas, preguntan y todo, y resulta que en el examen tienen cinco o seis, entonces también es un indicador:Prof6.

La segunda profesora destaca que es en las calificaciones donde se ve si los estudiantes se apropiaron de los contenidos “en las calificaciones que obtienen, es donde se ve que hay un impacto de los contenidos, tanto a nivel individual a través de las calificaciones, o más allá del curso, lo que van a trabajar:Prof14”.

Otro subgrupo de dos profesores comenta que el factor que determina que el curso tenga buenos resultados son los *comentarios* que se reciben de los alumnos; dicho de otra manera, que los alumnos expresen si les gustó o no el curso, si les sirvió. Una profesora comenta “los comentarios de los alumnos respecto al curso, si aprendieron y si sienten que verdaderamente la actividad les aportó para su formación como profesores. Aunque te digan comentarios que no son tan positivos, nos están marcando ahí luces amarillas, que pongamos atención en esas cosas. Pero son, creo, que la mayoría de las veces los menos:Prof11. La segunda profesora comenta “a veces los alumnos te lo manifiestan, no todos y no siempre, pero con que uno te diga *muchas gracias, me sirvió mucho y lo agradezco* ya me doy por bien servida:Prof13”.

El último subgrupo de dos profesores aporta el anclaje *participación*; una profesora no da especificaciones, pero la segunda añade que esta participación debe de ser “tanto de los alumnos como del profesor, se nota cuando los alumnos participan en foros, con dudas; el constante acercamiento entre alumno y profesor. El hecho de que los alumnos participen, estén metidos en los temas y que los foros siempre estén activos, me parece que es un éxito:Prof11”.

Otros anclajes que se mencionaron y hacen referencia al desempeño de los estudiantes son las siguientes:

La actitud activa del alumno. Que realmente contestes los foros, que intercambien información entre ellos, eso da pie a un buen curso, que el alumno también estuvo interesado. Cuando el alumno realmente utiliza los foros y contesta con mucha anticipación e intercambian información: Prof5.

Si veo que hubo *interacción*, que hubo comunicación, considero que fue un curso exitoso, aunque a algunos les haya parecido que obtuvieron más, otros menos, u otros que se quedaron con más dudas de con las que empezaron, para mí eso es un avance porque se dan cuenta de sus carencias: Prof2.

Sobre todo el involucramiento de los chicos, si veo que una buena parte del grupo participó en los foros, hizo bien sus cosas en equipo, me hizo saber sus avances, sus inquietudes, sus angustias, o sea que hubo comunicación, yo siento que estuvo bien [...] Si no participan ese es un elemento para mí para decir que no funcionó el curso porque no supe cómo les fue. Cuando de un grupo de diez solamente tres realmente se involucraron, ahí me parece que fue, que fue un poco un fracaso:Prof2.

Cuando hacen preguntas que valen la pena, que te pregunten cosas interesantes. Ahí también puedes saber si es un buen grupo. Que hayan intervenido, participado y no solamente de “estoy de acuerdo”, sino que aportan:Prof6.

Las respuestas de los alumnos, pero cuando no hay nada, no hay elementos para evaluar, no hay elementos literalmente para evaluar. Si no hay un trabajo escrito, si no pasó de tres páginas, no se ven preguntas, está medio dibujadito el contexto en el que pretenden llevar a cabo el trabajo [...] En esos casos es cuando me queda mal sabor de boca: Porf16.

Se destaca que los anclajes citados hacen referencia, en su mayoría, a las actitudes del alumno, a sus motivaciones y a su disponibilidad para integrarse en el grupo y mostrar un compromiso individual y grupal hacia el aprendizaje. Los profesores destacan, efectivamente,

que es tan importante el desempeño individual del estudiante, el cual se refleja en sus calificaciones, sus trabajos, como su desempeño a nivel de grupo, en las ayudas, las respuestas, las preguntas y la interacción que genera con sus compañeros y profesor, y con las cuales contribuye y aporta al conocimiento que se trabaja en la clase. En este sentido, en la representación es valorada tanto la parte cognitiva de apropiación de conocimiento como la proyección que hace el estudiante como persona y como integrante de grupo, la manera de proyectarse socialmente y aportar colaborativamente a la dinámica de trabajo (Garrison y Anderson, 2005).

El segundo bloque de anclajes hace referencia a los aspectos de la estructura de los cursos (Moore, 2019), al diseño instruccional (Bates, 2015; Howell, 2015) y académico (García, 2014), es decir de los contenidos, las actividades propuestas, los objetivos, las herramientas de trabajo y cómo esto da unidad, ritmo, movimiento y consistencia al curso. Los anclajes de este bloque conforman el segundo grupo de aspectos más importante para los profesores. En este bloque no se obtuvo ninguna mayoría, fueron anclajes aportados individualmente por los profesores. Por ejemplo, una profesora comenta que un aspecto que influye para que el curso tenga un buen resultado son las actividades:

*A veces hay ciertas **actividades** que no terminaron de gustar o no cuajaron adecuadamente, en ese grupo, y al siguiente grupo les encanta la actividad, y tú ya intentaste modificarla con otra alternativa por fuera y sin embargo ellos te externan “no pues sabes que, nos gusta más la de la plataforma”. Cada grupo es diferente: Prof1.*

Otra profesora hace referencia al diseño del curso y cómo propicia una interacción, un diálogo, y cómo el diseño de las actividades también permite que los estudiantes se involucren más o menos con el curso. Así comenta que:

*Si el curso permite un **diálogo**, que haya un diálogo entre los participantes, o sea si el curso te plantea retos, preguntas interesantes y está guiado y diseñado de tal manera que involucra a los participantes. En el momento en el que hay una actividad que no los enganche, pues no es tan bueno, como que uno está constantemente retando, pero retando de una manera más constructiva y motivadora, o sea como que sí hay un reto, pero se puede resolver con lo que ellos tienen y con lo que el curso les está proporcionando: Prof7.*

Es interesante este registro, pues la profesora hace alusión no sólo al diseño, sino a la estructura del curso, es decir que lo contenido dentro del curso por sí mismo ofrezca los necesarios para que el estudiante pueda sacar el mayor provecho del mismo. También es importante la manera como están diseñadas las actividades, en cuanto reto cognitivo, en la medida que les propone un nivel alcanzable, y que los contenidos del curso les ayudarán a conseguir un nivel más alto de conocimiento. En este sentido, la misma profesora agrega lo siguiente:

*Que el curso tenga un **ritmo**, que permita que los alumnos y el tutor puedan seguir un ritmo fluido, que los motive, que no cause frustración. Tampoco quiero decir que tenga que ser regalado, pero sí suficiente como para que ellos puedan resolver las actividades de manera más o menos autónoma, porque finalmente es una modalidad en línea, en la que creo que uno de los supuesto es que ellos deben o pueden resolver la mayoría de las actividades de manera más o menos autónoma. Obviamente está el apoyo del tutor, pero sobre todo, como está planteada con pocos momentos de interacción síncrona, pues si no está bien planteado el curso se entorpece y causa frustración y desmotivación: Prof7.*

Tanto el diálogo como el ritmo del curso, definido así por la docente, pueden ayudar a que los estudiantes alcancen los objetivos del curso, así concluye:

*Cuando los alumnos alcanzaron los **objetivos** y si pudieron resolver exitosamente las diferentes actividades y si lo pudieron hacer naturalmente. O sea, si el mismo curso dio las herramientas para que ellos llegaran a esos objetivos de manera más o menos natural, incluso para que yo pudiera intervenir también de manera natural y no tan forzada, o no requiriendo tantos apoyos externos, o sea tanta bibliografía o información que está fuera del curso, o herramientas que están fuera de la plataforma. Para mí un curso bien diseñado justamente sería el que es autosuficiente, que es suficiente para que los alumnos puedan resolver de manera autónoma las actividades y alcanzar los objetivos. A veces me frustraba un poco como esa sensación de que una actividad no es congruente con los contenidos que se le dieron al alumno. Eso causa frustración en los alumnos, creo que también para mí como tutora me hacía tardarme más tiempo en revisar y dar una buena retroalimentación y eso entorpece todo. Porque si yo me tardo, pues la retroalimentación que les doy ya no va a tener el mismo impacto que si les puedo dar una retroalimentación inmediata: Prof7.*

Si bien estos tres registros apuntan a la importancia de un buen diseño tecnopedagógico, también destaca la importancia de la correcta selección de los contenidos, de las actividades, de los objetivos de aprendizaje, y la manera de integrar estos tres aspectos para que el mismo curso apoye y genere una dinámica que dé lugar el diálogo entre docentes y estudiantes. Esta integración permitiría un proceso “natural” (como ella lo describe), en donde tanto la intervención del docente, la participación del estudiante y el logro de aprendizajes se verían favorecidos.

En esta misma tesitura, un profesor comenta la importancia del **contenido**, pero hace referencia a la pertinencia del contenido con relación al perfil de estudiantes que se atiende. Así dice:

*Siempre he estado conforme, contento con el **contenido**, con el curso en sí y con el resultado, pero me parece que podía haber sido diferente si los alumnos hubieran tenido el perfil que se pide. Muchas veces ya tienen experiencia y toman la especialización como para refrescar cuestiones o para comparar con lo que uno sabe, o incluso lo que más surge son como nuevas relaciones entre los propios alumnos y saber cómo están trabajando en otras partes. Es lo más interesante, digamos, para mí como profesor, el ir escuchando nuevas sugerencias de lecturas, o saber de nuevas plataformas: Prof17.*

De este registro destacamos la relación que el profesor establece entre el contenido del curso y el perfil de los estudiantes en la medida en que ofrece un punto de encuentro para poder establecer un diálogo y la ayuda pedagógica que puede ofrecer y que pueda apoyarlos a apropiarse del contenido (Coll, 2001; Onrubia, 2005). La referencia que hace el docente con respecto al perfil apunta a que los estudiantes han tenido niveles de conocimiento iguales o más altos a los que ofrece el programa, de ahí que este docente considere que pudo “haber aprovechado tanto mi experiencia como las sugerencias de los alumnos si no hubieran tenido este perfil”. Aún así pudo generar una forma de integración y de interés estableciendo “nuevas relaciones entre los propios alumnos y saber cómo están trabajando en otras partes”.

Para último, explicamos los últimos anclajes obtenidos en el último grupo de profesores, los cuales integran los aspectos relacionados con la función docente. Así, dos profesores comentan que es el *tiempo* que dedican el factor que define si un curso tiene o no un buen resultado. Una de ellas dice que el tiempo que dedica se ve reflejado en la retroalimentación que da a los estudiantes, la cual no siempre llega a tiempo y afecta la entrega de actividades o la calidad de las mismas, como vemos en su registro:

El *tiempo* que dedico. A veces siento culpa como profesora porque voy atrasadísima en la calificación de los trabajos, en la retroalimentación, si no les he dado la retroalimentación del trabajo tal y ya estoy recibiendo el trabajo final, pero entonces ya se hizo el trabajo final y no está tomando en cuenta lo anterior. Todo es como una cadenita. Entonces ahí uno tiene que tener que considerar este factor como un criterio para la calificación final: Prof13.

Por su parte, la segunda docente comenta que un buen resultado del curso se obtiene

En función del tiempo. Me siento mejor tutora cuando tengo tiempo para estar con los alumnos, de revisar la plataforma, de leer cada uno de sus comentarios, leer cada uno en su trabajo. Puedo decirte que hasta disfruto más a mis alumnos. En la última materia me sentí más satisfecha, el grupo fue muy bueno también, muy responsable. Entonces creo que en función del tiempo que les he dedicado, en función de cómo responden los alumnos, o sea, yo sentí que los alumnos respondían bien a los contenidos, a la materia, a mi retroalimentación, a mis comentarios en los foros. Creo que en función de eso, del tiempo dedicado: Prof15.

Para otra docente también es el factor tiempo el que puede definir la calidad del resultado de un curso, pero ella introduce el anclaje *retroalimentación* y comenta que

A mí lo que me pasa es que justo por hacer comentarios muy puntuales me tardo mucho. Esto me pasó con el curso que acabo de terminar, que me tardé mucho en darles la retroalimentación explícita y un poco más extendida de cada tarea. Sí lo hice, pero me tardé. Entonces como la temporalidad, digamos, en la retroalimentación: Prof8.

La última docente comenta que su trabajo es el factor que determina que un curso tenga un buen resultado o no, y lo especifica de la siguiente manera:

Mi trabajo, cuando uno trabaja al cien y que los alumnos decidan tomar ese cien, para mí es exitoso porque quiere decir que mi trabajo vale la pena. Me he topado con alumnos que de

veras están exigiéndote mucho a ti como profesor, que preguntan, te das cuenta de que están ahí en trabajos de mucha calidad y que uno los revisa y que te contestan “gracias por la retroalimentación”. Y otros que te das cuenta que hubo un descuido, esa parte no me frustra en cuanto a la materia, sino en cuanto a los jóvenes que no se toman en serio su preparación, una preparación seria y sólida requiere dedicación en lo que sea, aunque sea a distancia. Entonces creo que no lo capitalizan bien: Prof9.

También se destaca de su testimonio que el trabajo que el docente realice puede generar una sinergia con la actitud del estudiante, con el posicionamiento que tiene ante su aprendizaje, su actitud y el compromiso asumido en el proceso del curso. Dependerá, así, tanto de las motivaciones o compromisos establecidos por los estudiantes el poder aprovechar ese trabajo que hace el docente, de estar “al cien” con ellos respondiendo preguntas, revisando sus trabajos, etc. Aquí nos encontramos con una noción representacional donde se ve el trabajo conjunto del estudiante y el docente como clave para la obtención de buenos resultados en el curso.

En resumen, en este apartado se muestra que el componente *actitud* de la representación de los profesores muestra al estudiante y su desempeño como el factor principal que influye en los resultados positivos del curso. Como pudimos ver en los aspectos específicos, este desempeño da cuenta tanto de los aspectos cognitivos y de aprovechamiento del curso, como actitudinales, es decir el involucramiento del estudiante con el curso, el interés mostrado y su propia posición hacia el aprendizaje.

Por otro lado, si bien una actitud positiva y de interés de los estudiantes es valorada en la representación de los docentes, también se reconoce el impacto y la forma como la estructura y diseño del curso ayuda o promueve este involucramiento y compromiso del estudiante. Un buen diseño tecnopedagógico, la adecuada selección de contenidos y actividades, así como la integración de recursos de apoyo para que el estudiante lleve a cabo su trabajo, impactarán en la dinámica y la interacción que los profesores y estudiantes puedan llevar a cabo en cada curso, pero también en la autonomía del estudiante y en los resultados que pueda proyectar en su desempeño.

Por último, en la representación del grupo docente está la noción de la importancia de su propio papel e involucramiento como un factor que determina resultados positivos en el curso. En este sentido, hay una sensibilidad entre algunos profesores de la importancia de su presencia social y de enseñanza directa en el curso a través del rol que juega en las actividades, en el apoyo a los estudiantes para acercarse a los contenidos, de la retroalimentación y atención que pone al grupo y a los estudiantes a nivel individual. Se considera interesante encontrar esta noción, dado que hay un reconocimiento de que el desempeño académico del estudiante también depende del nivel de interacción y de actividad que mantiene el profesor participando activamente en los diferentes niveles del curso.

Reflexiones finales

Es difícil saber a dónde se quiere llegar en el desarrollo docente si no se tiene claridad acerca de dónde y cómo se ha estado. Los programas y centros de formación y desarrollo de profesores [...] tienen su importante historia e impacto en cómo es que hoy se enseña en las distintas disciplinas, niveles y modalidades y en los resultados y desempeño de los aprendizajes de los estudiantes y los profesores, en los caminos, oportunidades, trayectorias y significados que los profesores eligen para su superación académica. En suma, es necesario estudiar y mejorar –cuando sea necesario– las concepciones, modelos, programas y experiencias [...] acerca de la enseñanza como práctica (actividad, organización e identidad), la enseñanza como conocimiento (ciencia, significado y experiencia, como sabiduría logros y méritos de los maestros expertos); y la enseñanza como innovación (arte) (De Agüero, 2019, p. 65).

Cuando comencé a diseñar el proyecto de la presente investigación, mi propósito era comprender cuál era el posicionamiento, personal y profesional, y con qué conocimientos los profesores abordan su práctica en los ambientes virtuales de aprendizaje. De inicio, quería entender qué aspectos o elementos influyen para la toma de decisiones en el aula virtual y cómo los docentes configuraban una idea de su práctica en estos ambientes.

Mi trayectoria por los diferentes seminarios del posgrado me ayudó a dar claridad conceptual a mis incipientes preguntas de investigación, a acercarme a un enfoque teórico y metodológico que me ayudaron a configurar mi objeto de investigación. Este camino ciertamente no fue sencillo; tuve que involucrarme en largas jornadas de lectura y análisis para poder encontrar la ruta que me ayudara a trazar los primeros pasos de mi acercamiento al objeto de investigación. Justo aquí, comenzó un nuevo proceso de incertidumbre. Cuando había alcanzado cierta claridad teórica, el acercamiento a la parte empírica también me generaba inquietud. No sé si se debía a que me acercaba a aquello que buscaba conocer, o que desconfiaba de mi habilidad metodológica para aprovechar el momento más cercano con mi objeto de estudio: la aplicación de mis instrumentos de investigación.

Afortunadamente, conté con el apoyo, el tiempo y la confianza del grupo de profesores que aceptaron participar en este proyecto. Algunos de ellos mostraron interés en compartir su experiencia ya que, según lo expresaron, también les inquietaba conocer cómo era su desempeño, si estaban haciendo lo adecuado o no, les inquietaba saber qué podrían mejorar o simplemente colaboraron para conocer más de la docencia en el programa. Cuando me expresaron sus inquietudes me enfrenté a lo que teóricamente había leído sobre la reflexividad (Guber, 2015) y la subjetividad (Rockwell, 2009) que el investigador debe poner en juego al entrar al campo; en otras palabras, tenía que aprovechar dicho encuentro para mantener una reflexión constante de mis supuestos teóricos con los que había construído mis preguntas y, al

mismo tiempo, ser sensible a los supuestos y la disposición con la que los profesores llegaron a la entrevista.

Asimismo, era necesario que pudiera generar un clima adecuado para dirigir el encuentro de tal manera que se cubrieran los objetivos, al mismo tiempo, debía mantenerme alerta respecto a cómo influiría mi pertenencia a la misma comunidad académica en los datos que me proporcionaban los profesores. Para Guber, los elementos mencionados se configuran en dimensiones que crean una perspectiva, un ángulo o un lente a partir del cual se interpreta y se comparte la realidad o la experiencia, de tal manera que aquello que se describe y analiza está influenciado por estas dimensiones. La reflexividad recobra importancia al entrar al campo, dado que es hasta que el investigador se inserta en ese espacio cuando pone en juego su ser social y político, su pertenencia o no a un cuerpo académico, o si es un integrante más de la comunidad y cómo lo anterior repercute en la interacción con los sujetos informantes e impacta en los datos que se obtienen. Si bien muchos de los supuestos con los que los profesores llegaron a la entrevista no fueron objeto de esta investigación, espero que lo que se ha trabajado aquí ayude a responder algunas de sus inquietudes y que proporcione ciertas vetas de análisis para la mejora del programa, de sus procedimientos docentes, o bien que sirva de guía para la formación y actualización de los profesores.

Finalmente estaba frente a los datos y al reto de aplicar los aspectos metodológicos para su análisis y tratamiento. Ahí, sin duda, la orientación de mi tutor fue fundamental, pues su asesoría me permitió aminorar la inseguridad de dar el adecuado tratamiento e interpretación a los mismos. Paralelamente, al trabajar en este proceso, poco a poco se iban disipando las dudas e iba creciendo un sentimiento de confianza al ir develando aquello que esperaba conocer, ver cómo mis preguntas iniciales se iban respondiendo, así como mis primeros supuestos, y cómo se iban presentando nuevos puntos de análisis para futuros trabajos.

En este sentido, toca en este apartado dar lugar a estos últimos puntos, o sea, abordar los presupuestos iniciales y ver de qué manera fueron respondidos o no, y qué otros puntos de análisis salieron a la luz a partir de los resultados que se detallaron en el capítulo cuatro de este documento. Recordemos que la pregunta de investigación planteada fue *¿Cuál es la representación de la práctica docente de los formadores de profesores de español como lengua extranjera y cómo se vincula con las acciones que llevan a cabo en el AVA?* Con esta pregunta, buscaba identificar la relación entre el contenido de la representación y las acciones que los profesores llevaban a cabo en el aula virtual, es decir, qué pensaban y qué hacían. Partía de la premisa de que podría haber una conexión directa, de algún nivel, entre ambas dimensiones.

La teoría me ayudó a aclarar que, en efecto, existe una relación entre las representaciones y las acciones de los sujetos en el contexto de su práctica, pues orientan la

forma como los sujetos nos involucramos con nuestro objeto de representación. El conocimiento y la actitud que tengamos hacia este objeto, sea a través de la socialización formal (espacios educativos) o de las prácticas en la vida cotidiana, impactarán en la forma en la que los grupos o personas se aproximan a dicho objeto.

En esta tesis, y según los resultados revisados en el capítulo cuatro, la representación sobre las funciones de la docencia en el ambiente virtual de aprendizaje está constituida por conceptos tales como *guiar, evaluar, monitorear, mismas* (haciendo referencia a las de la docencia en línea) *asistir, acompañar, facilitar, organizar, planificar*. El análisis de los aspectos específicos con los que amplían, describen, profundizan el anclaje de la representación da varias pistas de las funciones que los profesores despliegan para promover la presencia docente y cognitiva. La primera está relacionada tanto con la enseñanza directa (diagnóstico de errores, tratamiento de conceptos específicos) como con aspectos de gestión y organización de los cursos; la segunda tiene que ver con generar dinámicas de trabajo, organización de actividades para abordar el contenido, entre otras (Garrison y Anderson, 2005). Asimismo, se destaca que, dentro de los anclajes mencionados y sus especificaciones, no se hace referencia a la presencia social del docente, en este sentido no aparece ningún anclaje ni aspecto específico que hagan referencia sobre dicho elemento de la práctica.

Ahora bien, respecto a las acciones que se llevan a cabo en el aula virtual, si bien se obtuvieron los anclajes *mensaje, bienvenida, revisar, entrar, preguntar, leer, retroalimentar, complementar, comunicar, evaluar, motivar, orientar, medidas, límites, reglas*, los aspectos específicos que amplían, explican, describen los anclajes hacen referencia también a elementos de la enseñanza directa. Igualmente, en esta parte de la representación hay poca referencia a la presencia social del docente; dicho de otro modo, a proyectarse en el espacio virtual para generar un sentido de pertenencia, de grupo o de comunidad. Si bien algunos docentes expresaron realizar estas actividades, otros reconocen que necesitan orientación para promover un mayor acercamiento o interacción en este sentido.

Es necesario subrayar que el perfil representacional de la docencia en este programa de posgrado se perfila hacia el desempeño de funciones para promover los aspectos cognitivos del aprendizaje, organizativos del curso, de identificación de la estructura del mismo, y de las ayudas que se ofrecen a los estudiantes para la gestión de su aprendizaje.

Según estos resultados, se puede decir que hay una alta coincidencia de similitud semántica en la representación que los profesores tienen sobre las funciones de la docencia en línea y las acciones que llevan a cabo en el ambiente virtual de aprendizaje. La vinculación de estas dos dimensiones se identificó principalmente en sus aspectos específicos; es decir, en el tercer nivel de la estructura lógico-conceptual (Campos, 2018) de la ruta discursiva de las

respuestas de estos profesores. Así, si bien no hay una exacta coincidencia en los anclajes de la representación (segundo nivel), sí en el nivel de los detalles, de la descripción y de la especificación que hacen de los significados relacionados al objeto de representación.

Un elemento que se considera importante destacar respecto a esta similitud semántica del grupo docente es que más de la mitad de los profesores dijeron tener más de diez años impartiendo clases en este programa de especialización y siete de ellos son creadores de los programas y los cursos. Este dato tiene especial importancia dado que, como se vio en los resultados del contexto representacional, el apoyo y acompañamiento que recibieron por parte de la CUAIEED para crear los cursos, seguramente los acercó a las bases teóricas y metodológicas no sólo de la construcción de los cursos para la modalidad *elearning*, sino también en las nociones de enseñanza y aprendizaje que circunscriben a esta modalidad. En otras palabras, más de la mitad de los profesores compartieron una socialización y acercamiento formal al objeto de representación al recibir una guía institucional que los condujo tanto en el camino del diseño tecnopedagógico, la adaptación de contenidos, el manejo de las herramientas tecnológicas para la docencia en esta modalidad, así como en su aproximación a las nociones teóricas de la enseñanza en el AVA. Se considera en este sentido que este grupo de docentes es un grupo epistémico dentro del total del grupo de los docentes y pueden ser ellos un referente de socialización o de inducción para los nuevos profesores.

En esta misma tesitura, se destaca que otro grupo de profesores, siete del total, no recibieron esta ayuda o guía, pero han contado con otros referentes que les han apoyado para desempeñarse como profesores en un modelo *elearning* y en el ambiente virtual. Estos referentes van desde aspectos teóricos adquiridos por lecturas o cursos, información o asesorías que han obtenido con los colegas más experimentados en el programa, o han participado como estudiantes en cursos en línea. De esta manera, la experiencia o conocimiento adquirido en estos medios y espacios es una base a partir de la cual pueden compartir una similitud semántica de la representación con el grupo anterior, de ahí que coincidan tanto en los significados como en las acciones que llevan a cabo en el ambiente virtual.

Es necesario mencionar que en los testimonios obtenidos no se identificó que exista un proceso de inducción de los profesores al programa, en otras palabras, no hay alguna guía institucional que los ayude a desempeñarse en la docencia en el mismo. Una sugerencia en este sentido es que la institución podría establecer mecanismos para inducir, preparar y actualizar a todos sus docentes. Esta preparación sería una oportunidad para comunicar tanto el modelo de la EEELE, su historia, sus objetivos, el modelo tecnopedagógico, como lo que se espera que como docentes del programa deben realizar, principalmente para los profesores de nuevo ingreso. En la parte de actualización se podrían ofrecer cursos que ayuden a los profesores más

experimentados a identificar qué modelo de enseñanza están ejecutando, la existencia de otros modelos, nuevas propuestas metodológicas, o bien talleres que los ayuden a fortalecer estrategias para generar una mayor dinámica en los cursos. Esto contribuiría a conformar un modelo de enseñanza que se refleje en su práctica y que fortalezca su competencia como profesores en el AVA.

A partir de los resultados obtenidos, también se destaca la presencia de la noción del proceso de planeación y/o preparación del curso en la representación del grupo docente, en la medida en que hubo un perfil semántico que comparten en mayoría. Se subraya que el mayor peso de esta preparación está en la acción *revisar* y especificaron que los elementos que se revisan como parte de su preparación son el *calendario, la plataforma, los contenidos, las actividades*. Algunos docentes comentaron que el objetivo de acercarse a la revisión de estos elementos radica en la necesidad de identificar los componentes del curso y familiarizarse con la forma como está diseñado y planteado en el nivel de los contenidos y las actividades. De esta manera, si bien la parte estructural del curso ya está dada previamente y no se pueden realizar modificaciones, sí necesitan tener un panorama de la lógica de la asignatura previo a su inicio, de sus elementos, de las actividades, de aquello que requiere de actualizarse o nutrirse con materiales externos para apoyar de mejor forma a los estudiantes.

Esta noción sobre la necesidad de acercamiento al curso está más presente en los profesores que no han sido autores de los mismos o que se integran por primera vez a impartirlo. No se quiere decir que para los profesores que diseñaron los cursos no sea importante o necesario cubrir esta etapa de preparación o acercamiento al curso, pero se detectó que ellos, al conocer de manera profunda su estructura, su preocupación está más enfocada a los aspectos como la actualización de los contenidos, cambiar algunas actividades, o actualizar las referencias o materiales de los cursos, digamos que los significados de su representación están dirigidos hacia el diseño y organización del curso. Por su lado, los profesores que se integran por primera vez enfocan esta etapa de preparación más como una oportunidad de interpretación de la propuesta tecnopedagógica, noción que probablemente tenga relación con la necesidad comprender, desde un sentido mediacional (Howell, 2015) por dónde van las dinámicas de trabajo en la modalidad, apropiarse de los contenidos, la lógica de las actividades, objetivos y el sentido del curso, es decir a dónde se quiere llegar con los estudiantes y cuáles son los caminos que se proponen en el diseño.

La importancia de encontrar este elemento en la representación y que forme parte de un conocimiento compartido del grupo docente, se debe a que da cuenta de la función mediadora que realizan los profesores en el AVA o, en otras palabras, cómo se posicionan ante la propuesta tecnopedagógica y cómo ejercen su función reflexiva, de apropiación del curso y sus

elementos, posicionándose así como un actor dentro del proceso, como agente activo y mediador entre la propuesta tecnopedagógica, los estudiantes, el contenido y, en general, el diseño del curso.

Se sugiere, sobre este aspecto, que esta noción se fortalezca y se resalte en el grupo de docentes como una de las funciones primordiales de su práctica en el AVA, pues permitiría movilizar esta función de una noción más organizacional de la docencia, a una noción mediacional en la que el profesor sea consciente de su implicación en un proceso de apropiación y de aportación, tanto teórica como metodológica, proponiendo materiales extra, el tratamiento de temas o tópicos de discusión en los foros, o del envío de recursos que sirvan de apoyo al estudiante y a sus necesidades profesionales.

Este acercamiento se vería facilitado dado que en la representación de los docentes hay claridad respecto a la conceptualización del AVA, esto es, en la representación de los docentes existe la noción de ambiente virtual como conjunto de herramientas tecnológicas, así como el de estructura tecnopedagógica (Moore, 2019). En este sentido, se destaca que el grupo docente identifica con claridad esta relación y, de hecho, muestra interés en adquirir un mayor conocimiento sobre estrategias que les permitan usar didáctica y pedagógicamente las herramientas del AVA y con ello promover más dinámicas en sus cursos y con sus estudiantes, y, con ello, enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la que son responsables.

Por ejemplo, algunos profesores consideran que deben fortalecer sus habilidades para favorecer un sentido de integración de grupo, por ello requieren saber, por ejemplo, cómo manejar o liderar de mejor manera los foros o utilizar las herramientas de una manera más creativa para generar actividades que puedan promover un intercambio social, actividades de colaboración o que impacten o ayuden a los estudiantes a desempeñarse más reflexiva o críticamente en el curso. Estos puntos se pueden retomar como temas posibles de actualización docente, los cuales ayudarían a fortalecer su competencia y a potenciar dinámicas dentro de la interacción de curso que generen sentido de pertenencia social o de mayor colaboración en los mismos.

La importancia de generar la presencia social y el sentido de grupo o comunidad radica en que puede tener un mayor efecto en la percepción de los estudiantes sobre su grado de satisfacción en el curso (Oyarzun, Barreto y Conklin, 2018) y el aprendizaje logrado (Swan, 2019). Sin embargo, esta presencia requiere también que los estudiantes se involucren en el intercambio y que, en efecto, se comprometan y perciban que sus intereses profesionales están vinculados con las actividades del programa y logren ver las ventajas del trabajo de equipo o de la colaboración. Si bien parte importante de la presencia docente radica en el trabajo de seguimiento que los profesores realizan al trabajo de los estudiantes, a su seguimiento al

aprendizaje, a la forma como gestiona y organiza el curso, a cómo los apoya o reconoce en su desempeño (Garrison y Anderson, 2005), muchas veces la falta actividades colaborativas, o la forma como el diseño instruccional ayuda a promoverlas, impacta en cómo se genera o desarrolla la presencia social del grupo. Por ello, es necesario establecer diversas líneas de comunicación e interacción que favorezcan una dinámica en la que se promueva la participación, la comunicación interpersonal del grupo (Swan, 2019).

En el caso específico de los foros, se sugiere la posibilidad de generar espacios de socialización docente donde los profesores puedan compartir estrategias o formas de interacción en los mismos. Incluso, estos procedimientos y estrategias podrían implementarse en el diseño tecnopedagógico, de tal manera que la interacción y el involucramiento de los estudiantes en dichos espacios sea guiado por la estructura del curso, sobre todo si el foro es el principal medio de encuentro entre los actores para el tratamiento de los contenidos del curso.

Sobre esta misma reflexión, es necesario resaltar la función del AVA en cuanto a sus posibilidades pedagógicas y didácticas; es decir, considerar las formas en que el diseño tecnopedagógico posibilita la colaboración, el aprendizaje autónomo, la creación de una comunidad de aprendizaje, la mediación del docente, etc., dicho de otro modo, cómo refleja los principios pedagógicos del socioconstructivismo. Al mismo tiempo, no debe perderse de vista que las herramientas deben brindar las posibilidades para que el alumno y el profesor lleven a cabo la interactividad con el medio, con los materiales y con los recursos necesarios para su trabajo. Partimos de la premisa de que, si bien en los entornos virtuales pueden coexistir diversas formas de interacción y de interactividad, (profesor-herramientas, profesor-contenidos, alumno-contenidos, alumno-herramientas, alumnos-alumno, alumno-profesor) (Butos y Coll 2010), su impacto y ayuda en la experiencia de aprendizaje dependerá de la presencia docente y de su trabajo de mediación. En este sentido, si el alumno sólo mantiene interactividad con el contenido y la plataforma, poco se puede garantizar la eficacia o el logro de un aprendizaje.

Con lo dicho hasta aquí, se puede afirmar que para que las características pedagógicas y didácticas de los AVA sean tangibles y formen parte de la experiencia educativa, es necesario trabajar con los profesores y conducirlos en un proceso de formación continua que los apoye en el desarrollo de su competencia docente en el AVA de tal manera que su práctica les permita usar el medio y sus herramientas para establecer las estrategias adecuadas que conduzcan a generar un ambiente de aprendizaje en el marco de las posibilidades educativas de los AVA: trabajo individual, interacción y colaboración.

A partir de lo anterior, es importante analizar el diseño tecnopedagógico actual de las asignaturas en la medida en que es necesario identificar la interrelación que existe entre el

diseño tecnopedagógico (estructura del curso), la plataforma y sus herramientas, el modelo de enseñanza, el diálogo que posibilita entre los actores del curso, así como la oportunidad de negociar su ruta a partir de las necesidades identificadas en los estudiantes. Se señala este punto dada la naturaleza profesionalizante de la EEELE, característica que podría requerir de una estructura flexible en los cursos que permita a los docentes disponer de secuencias o de movilizar recursos u objetos de aprendizaje previamente diseñados de acuerdo a las negociaciones a las que llegue con los estudiantes.

Algunos de los elementos aquí mencionados podrían retomarse para futuros trabajos de investigación con el objetivo de tener mayor claridad sobre el nivel de interacción y las distintas rutas de relación entre los elementos del curso y de los actores. Por ejemplo, se podría complementar el estudio con el análisis del intercambio de la comunicación que los profesores y estudiantes llevan a cabo en los foros. También podría realizarse un análisis de las percepciones de los estudiantes respecto a la interacción o colaboración que se promueve en el programa, sobre las actividades y su impacto en su formación, o de los elementos del *elearning* que consideran que influyen más en su aprendizaje, o sobre aspectos de la interacción social con sus compañeros, con el profesor, y cómo el diseño del curso y las herramientas actuales de la plataforma facilitan este proceso.

Un aspecto que tiene una relación directa con lo que se ha mencionado en los últimos párrafos es lo que responde a la autonomía del estudiante. Se destaca que, en la representación de los docentes, en el componente actitud, los profesores valoran positivamente los resultados de un curso a partir del desempeño del estudiante y del nivel de su compromiso con el curso, el cual, según ellos, se refleja en sus trabajos finales, en la calidad de sus actividades y de su participación. Varios docentes hacen referencia al nivel de autonomía que muestra el estudiante e incluso consideran que esta autonomía es necesaria dado el perfil profesional del programa y el nivel de experiencia que tienen en el campo de la enseñanza de ELE, por lo que valoran positivamente esa autonomía e independencia como parte los resultados que se alcanzan en el curso.

Sobre este aspecto se puede decir que, si bien la autonomía es una competencia ideal en los estudiantes que se integran al estudio de una modalidad *elearning*, no siempre se tiene desarrollada; por otro lado, se debe tener claridad sobre lo que implica el trabajo autónomo y su relación con la mediación que el docente debe generar en los cursos en línea. La facilidad de distribución de la información y los objetos de aprendizaje que proveen las tecnologías posibilita la independencia y autonomía del estudiante en la medida en que puede obtener la información a partir de los materiales que el diseño tecnopedagógico provee en los cursos. Asimismo, esta misma facilidad de distribución de los recursos y materiales libera al profesor

del diseño de materiales o de tareas rutinarias de sistematización de la información y da la posibilidad de que dedique su tiempo al diseño de una intervención más acotada o específica a las necesidades de los estudiantes o del grupo (Latchem, 2019). A partir de lo anterior, se puede decir que la autonomía o independencia del estudiante no implica que el profesor deje al estudiante solo con la interactividad del medio y sí requiere de su presencia para potenciar la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 2015); dicho de otro modo, existe una diferencia entre el aprendizaje alcanzado por el estudiante a través de la interactividad únicamente con el medio y aquel que puede alcanzar con la ayuda, asesoría y guía de un profesor que lo oriente en cómo puede apropiarse de los contenidos y cómo pueden aplicar los conocimientos adquiridos en sus contextos más inmediatos. Esta es el tipo de intervención que se espera del docente.

En este sentido, es importante analizar y, de ser el caso, fortalecer el modelo didáctico existente en el programa de la EEELE para que se provean las ayudas, los recursos y un diseño tecnopedagógico que oriente y apoye el estudio individual, la interactividad del estudiante con los recursos y materiales y, con ello, posibilitar el desarrollo de su autonomía en el uso de materiales y en el proceso de apropiación del contenido. Sin embargo, aunque esta condición se cumpla, esto no modifica la actuación mediacional que el docente realiza para la gestión, organización, conducción de los cursos, apoyo cognitivo y pedagógico al grupo. Por ello, se sugiere socializar, a nivel institucional o dentro del grupo de docentes del programa, la idea o noción del trabajo recíproco que hacen profesores y estudiantes en los AVA y los fundamentos sobre el establecimiento de estrategias que propicien una relación colaborativa y conjunta del aprendizaje y la ayuda pedagógica que el profesor debe proveer en la dinámica de trabajo en el *elearning* (Onrubia, 2005). En este sentido se enfatiza la necesidad de analizar cómo el modelo pedagógico de la EEELE propicia un clima de colaboración con el grupo, de guía, de intervención cognitiva con cada estudiante, y de qué manera la tecnología, las herramientas y el diseño tecnopedagógico facilitan o obstaculizan dicha interacción e implicación del docente como mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje preesablecidos en el programa.

Para cerrar este apartado del trabajo, no queda más que mencionar algunas interrogantes que surgieron al realizar la investigación y el análisis de datos. Así, además de los estudios que ya se han sugerido, cabría investigar o profundizar en cómo la naturaleza de las diferentes disciplinas que se enseñan en este programa de la EEELE facilitan o no el desarrollo del trabajo docente en la modalidad *elearning* y, en este sentido, si cada disciplina requiere de un modelo tecnopedagógico específico o de una mediación más enfocada en los aspectos cognitivos o en los de la colaboración y presencia social. Otra interrogante surgió a partir del perfil de los estudiantes de esta especialización, pues como programa de posgrado sus objetivos son profesionalizantes, de ahí que cabe preguntarse si una estructura tecnopedagógica lineal de los

cursos, como la que actualmente está inserta en el modelo de la EEELE, responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, o si se requiere de un modelo más flexible, basado en objetos de aprendizaje que puedan ser utilizado de acuerdo a los requerimientos del grupo.

El trabajo aquí realizado buscó centrar la atención en el trabajo docente dado el incremento en la demanda de las opciones educativas en las modalidades a distancia en los sistemas de educación superior y posgrado. Así, se considera que una de las estrategias centrales a realizar para enriquecer la calidad de esta modalidad es trabajar en el desarrollo de la competencia docente y en la reconfiguración de su enseñanza, de tal manera que los lleve al desarrollo de competencias base para generar una forma de trabajo acorde al contexto del *elearning*.

La experiencia que como sociedad vivimos en los años recientes con la pandemia Covid19, no hizo más que resaltar la necesidad de que los diferentes actores educativos (instituciones, profesores, autoridades, estudiantes) debemos estar preparados para dar respuesta a realidades cada vez más complejas en donde las tecnologías juegan un papel crucial y son parte importante del desarrollo de las propuestas educativas. Por ello, se considera necesario la conformación de un cuerpo docente que permita su desempeño en las distintas modalidades educativas que usen TIC de modo que puedan desarrollar una práctica que alcance los niveles de calidad y los estándares pedagógicos y didácticos que caracterizan estas modalidades, que reconozcan la importancia e impacto de la tecnología en sus prácticas y que puedan usar las herramientas adecuadas para generar una intervención que responda a la calidad de los procesos educativos de la educación superior y, en específico, del posgrado.

Referencias

- Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. [Thèse doctorat état, Université de Provence], Aix en Provence.
- _____ (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, Coyoacán.
- Albatch, P. G; y Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(5). <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/5>
- Alcantara Santuario, A. (2018). Realidades y desafíos de las TIC en la Educación Superior. En Navarrete Cazales, Z; y Rojas Moreno, I. (Coord). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior. Políticas y usos didácticos*. (pp. 75-90). México, UNAM.
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141-150. <https://www.sciencedirect.com.pbidi.unam.mx:2443/science/article/pii/S0742051X17308132?via%3Dihub>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- Amador Bautista, R. (2012). 40 años del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Crónica Histórica. *Perfiles educativos*, XXXIV(137), 194-212. IISUE, UNAM. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/34124
- _____ (2018). Políticas de expansión de las TIC en Educación Superior en América Latina. (Crónica históricas 1988-2014). En Navarrete Cazales, Z; y Rojas Moreno, I; (Coords). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. Políticas y sus didácticos*. México, FFyL UNAM.
- Arancibia, M.L; Cabero, J; y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127, Costa Rica: FLACSO. Recuperado en 30 de abril de 2019, de <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>
- Araya, V; Alfaro, M; y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111485004>
- Araya Sánchez, V.D. y Orellana Románb, X.A. (2018). Representaciones de docentes universitarios respecto de las TIC en la acción práctica: Algunas claves para el diseño de instancias formativas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3, 45-58. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/547/440>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de su desarrollo*. México, ANUIES.
<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- _____ (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México, ANUIES.
https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- _____ (2021). *Anuarios estadísticos en educación superior*.
<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aznar Miguat, P. (1992). *Constructivismo y Educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Banchs, M.A. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, 3(1), 1-138. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/161>
- _____ (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Revista Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. ISSN:1021-5573.
https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales
- Baralo, M. (2014). El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Madrid, Instituto Cervantes y AEBOE, (pp. 313-329). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_14/baralo/p01.htm
- Baran, E; Correia, A.P; Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *En Distance Education*. 32, (3), 421–439. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Vancouver, Creative Commons Attribution-NonCommercial.
- Becta ICT Research. (2004). *What the research says about virtual learning environments in teaching and learning*. British Educational Communications and Technology Agency. Recuperado de https://mirandanet.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/wtrs_04_vles.pdf
- Bengoechea Garín, P. (2006). La complejidad teórica y conceptual del constructivismo: un motivo de reflexión. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, (11-12). <http://hdl.handle.net/2183/7030>.
- Berger, P.L; Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bertely Busquets, M. (2000). Supuestos Epistemológicos de un Enfoque Etnográfico en Educación. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (pp. 17-42) México, Paidós.

Bourdieu, P. (1986). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.

_____ (1987a). *Cosas dichas*. España, Gedisa.

_____ (1987b). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5).

<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/issue/view/Explorando%20en%20la%20Universidad>.

Boza, R; Tirado, M; Guzmán-Franco, M. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Revista Relieve*, 16(1), 1-24. <https://www-scopus-com.pbidi.unam.mx:2443/record/display.uri?eid=2-s2.0-77954677515&origin=inward&txGid=f4b016ed3e9784ce4a01555a7249faf6>

Bruzoz, A. (2017). “De camareros a profesores” de ELE: La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14, 230-249. Doi: 10.1075/sic.14.2.04mor.

https://www.researchgate.net/publication/320257883_De_camareros_a_profesores_de_ELE_La_mercantilizacion_del_espanol_y_de_su_ensenanza_como_lengua_extranjera

Buenfil Burgos, R. N. (1991). Análisis de discurso y educación. [Conferencia]. Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. México, Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/315802040_Analisis_de_discurso_y_educacion

Bustos Sánchez, A; y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>

Cabero Almenara, J. (2006). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: aportaciones a la enseñanza. En *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, Síntesis. pp. 15-37.

_____ (2017). La formación en la era digital. Ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista de Gestión de la Innovación (REGIS)*, 2(1), 41-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306669>

_____ (2021). “Revisando la investigación en TIC en la enseñanza” [Archivo de video], EDUTECH Canal 1, en el marco del XXIV Congreso Internacional de Tecnología Educativa, 10 al 12 de noviembre de 2021, en: <https://www.youtube.com/watch?v=2YlQT1IpIys>

Cabero Almenara, J; Llorente, C; y Román-Graván, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. 23, 27-41.

https://www.researchgate.net/publication/26496092_Las_herramientas_de_comunicacion_en_el_aprendizaje_mezclado/citation/download

Çakiroğlu, Ü., Kokoç, M., Gökoğlu, S., Öztürk, M. & Erdoğan, F. (2019). An Analysis of the Journey of Open and Distance Education: Major Concepts and Cutoff Points in Research Trends. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3743>

Calderhead, J. (11-14 April, 1983). *Research into teachers' and students' cognitions: exploring the nature of classroom practice*. [Conferencia]. Annual meeting of the American Education Research Association. Montreal, Canadá. <https://eric-ed.gov.pbidi.unam.mx:2443/?id=ED229366>

Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: student's teacher early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190053R>

Campos Hernández, M. A. (2008). Una aproximación cognitivo cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación. En Amador Bautista, R. (Coord). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*. (pp. 139-170). México, UNAM-IISUE.

_____ (2009). Discurso y construcción de conocimiento. En Campos Hernández, M.A. (Coord). *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. (pp. 22-58). México, UNAM-IISUE.

_____ (2010). Comunidades educativas de construcción de conocimiento y nuevas tecnologías: elementos teóricos para su análisis. *Sinéctica*, 34, 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100008&lng=es&tlng=es.

_____ (2018). El Análisis Predicativo de Discurso: un abordaje teórico-metodológico al estudio de representaciones y socialización local. En Miguel Ángel Campos Hernández (Coord). *Discurso, representaciones y conocimiento en el campo de matemática educativa*. (pp. 15-63). México, UNAM-IISUE.

Campos Hernández, M.A. y Gaspar Hernández, S. (1999). Representación y construcción de conocimiento, *Perfiles Educativos*, XXI(83-84), 27-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208403>

Campos, Hernández, M.A., Velázquez, B.M; Remolina, N; y Calle, M.G. (2010). *Representaciones, organización conceptual y estilo de pensamiento en estudiantes de bacteriología*. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Campos Hernández, M.A; Gaspar Hernández, S; Velásquez-Burgos, B.M. (2015). Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 50-70. Elsevier.

Casanova, U; y Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos: el último cuarto de siglo. *Revista de educación*, 312, 43-80. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3b0e44ae-8b70-48d6-900d-63adaed8b862/re3120400460-pdf.pdf>

- Castillo Cuevas, M. I; y Marín Uribe, R. (7-11 de noviembre de 2011). Identificación de Competencias Docentes en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: una aproximación desde la perspectiva del profesor. [Ponencia en congreso]. XI Congreso Nacional de Investigación educativa.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/0766.pdf
- Centro de Enseñanza para Extranjeros (2007). *Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (EEELE), a distancia. Documento de creación*. México. UNAM. Documento no publicado.
- _____ (2018). *Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, EEELE. Informe actividades, 2018*. Documento no publicado
- _____ (2021). *Diplomados en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. México, UNAM. <https://www.cepe.unam.mx/diplomados-espaniol>
- Centro Virtual Cervantes, (2020). *Diccionario de términos clave del Español como Lengua Extranjera*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Chaib, M; Loureiro, L. (2015). Social representations, subjectivity and learning. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 358-372. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000200358&script=sci_arttext&tlng=en
- Chan, K; y Elliot, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teacher and Teaching Education*, 20(8), 817-831. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000915>
- Chan Núñez, M. E. (2004a). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *RDU- Revista Digital Universitaria*, 5(10). http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/nov_art68.pdf
- _____ (2004b). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. México. Universidad de Guadalajara.
- _____ (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48, Art.1. <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Clark, C. M; Peterson, P. I. (1990). Proceso de pensamiento de los docentes. En Merlin C. Wittrock (Comp). *La investigación de la enseñanza III*. (pp. 443-539). Madrid, Paidós.
- Cleveland, M; Garrison, R; y Vaughan, N. (2019). The community of Inquiry theoretical framework. En Graham Moore, M; y Diehl, W.C. (Edit). *Handbook of Distance Education*. (pp. 32-46). New York, Taylor and Francis- Routledge.
- Coloma Manrique, C. R., y Tafur Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245>

- Colomina, R; Onrubia, J; y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación escolar.* (pp.357-386). Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. En *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-29. <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/24/TecyComEduNo24-A001.pdf>
- _____ (2001). "Constructivismo y educación escolar: La concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II. Psicología de la Educación Escolar.* (pp. 157-186). Madrid, Alianza.
- _____ (2004a). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación.* Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004. <https://docplayer.es/4713727-Las-comunidades-de-aprendizaje-nuevos-horizontes-para-la-investigacion-y-la-intervencion-en-psicologia-de-la-educacion.html>
- _____ (2004b). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. En *Revista electrónica Sinéctica*, 25, 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- Coll, C; y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, 45, 21-31. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60469>
- Coll, C; y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación escolar.* (pp. 357-386). Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, C; Onrubia, J; y Mauri, T. (2007a). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=970/97017407003>
- Coll, C ; Mauri, M. T; Miras, M; Onrubia, J; Solé, I; y Zabala, A. (2007b). *El constructivismo en el aula.* Barcelona, Grao.
- Coll, C., Mauri, M. T; Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001&lng=es&tlng=es
- Coll, C; y Bustos Sánchez, A. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza aprendizaje Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(44), 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009

- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- Contreras Domingo, J. (1996). Teoría y práctica docente. En *Cuadernos de Pedagogía*, Diciembre, 253, 92-100.
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. México, COMEPO.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje: estado del conocimiento en el periodo, 2002-2011*. Edel Navarro, R; Navarro Rangel, Y. (Coord). <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>
- Cookson, P. W; y Shube Lucks, Ch. (2000). La nueva política de la enseñanza. En Biddle, B.J; Good, T.L; Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Madrid, Paidós.
- Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales (CRAI), (2021). *Internacionalización UNAM 2020*. México, UNAM. Recuperado de <http://crai.unam.mx/ES/anuario/UNAM2020.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), (2021). *Antecedentes*. México, UNAM. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/desarrollo-cuaieed/acerca.php>
- Coppola, N. W., Hiltz S. R; y Rotter, N. (2002). Becoming a Virtual Professor. Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks. En *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169–190. DOI: 10.1080/07421222.2002.11045703
- Council of the European Union, (2002). Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. *Official Journal*, 142, 1-22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52002XG0614\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52002XG0614(01))
- Covarrubias-Papahiu, P. (2017). *Representaciones de profesores universitarios acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículum y su incorporación a la práctica docente*. [Ponencia] XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1568.pdf>
- _____ (2020). Representaciones docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.407>
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona Grao.
- Cubero, R; Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación escolar*. (pp.137-155). Madrid, Alianza Editorial.

- Cuevas Cajiga, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de Ciencias Sociales. Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- Cuevas Cajiga, Y; y Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300065&lng=es&tlng=es
- Daly, H. E. (1999). Globalization versus internationalization. Some implications. *Ecological Economies*, 31, 31-37. https://www.uvm.edu/~jdericks/EEtheory/Daly_on_Globalization.pdf
- De Agüero Servín, M.M; (2019). La Formación y el Desarrollo Profesional de los Profesores: Conceptos, Iniciativas y Modelos. En Sánchez Mendiola, M; y Martínez Hernández, M.P (Edits). *Formación docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 15-30). México, UNAM. Creative Commons.
- De Wit, H; (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 77-84. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>
- Delgado, A; Delgadillo R.E; Mungía, M. (2020). Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 170-190. DOI 10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.20
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35651520>
- Denzin, N.K; y Lincoln, Y.S; (2013). *The landscape of qualitative research*. California, SAGE Thousand Oaks.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. USA. D. C. Heat and Co.
- Diccionario del Español de México (s.f.). Entorno. En Diccionario del Español de México. El Colegio de México. <http://dem.colmex.mx>
- Dillenbourg, P., Schneider, D.K. & Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments. In A. Dimitracopoulou (Ed). *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"* (pp. 3-18). Kastaniotis Editions, Greece. Recuperado de <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/>
- Ellis, R; Steed, A; Applebee, A. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (3), 312-335. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1289/662>
- Ellis, R; Hughes, J; Weyers, M; y Riding, P. (2009). University teacher approaches to design, teaching, and concepts of learning technologies. *Teaching and Teacher Education*, 25,

109–117. <https://www-sciencedirect-com.pbidi.unam.mx:2443/science/article/pii/S0742051X08001157?via%3Dihub>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research and teaching. En Merlin C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on Teaching*. (pp.119-161). New York, Macmillan.

_____ (2013). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. En Denzin, N.K, y Lincoln, Y. S. (Ed). *The Landscape of Qualitative Research*. (pp. 89-124). California, SAGE Publications.

Easton, S.S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, Vol. 52(2), 87-105. DOI: 10.1080/03634520302470 <https://www-scopus-com.pbidi.unam.mx:2443/record/display.uri?eid=2-s2.0-0038608726&origin=inward&txGid=5cb7043c65f646821036a6bc82ddc839>

Esparza Serra, Luis L. (2003). Entrevista a Denise Jodelet. Realizada el 24 de octubre de 2002 por Osar Rodríguez Cerda. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV(93), ISSN: 0185-3929. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709306>

Estaire, S; y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. España, Edinumen.

Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. Instituto Cervantes, España. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf

Eusse Zuluaga, O. (2009). De la docencia presencial a la asesoría a distancia: Tránsito necesario. En C. Barrón Tirado (Coord.), *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. (pp. 227 – 271). México, UNAM-IISUE.

Evans, V., Bergen, b; y Zinken, J. (2007). The cognitive linguistics enterprise: an overview, en V.Evans, B.Bergen y J.Zinken, *The Cognitive Linguistics Reader*, 1-60. https://www.researchgate.net/publication/265270231_The_Cognitive_Linguistics_Enterprise_An_Overview

European Commission (1999). *Join Declaration of The Ministers of Education*. European Commission. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>

European Commission (2003). *E-learning. Better e-learning for Europe*. Luxemburgo, European Commission. <https://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilnieteksti/izglitiba/eLearning%20-%20Better%20eLearning%20for%20Europe.pdf>

Facundo Díaz, A. H. (2005). *Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe: evolución, características y perspectivas*. <http://hdl.handle.net/11371/223>

Facultad de Estudios Superiores Acatlán, (2021). *Licenciatura en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (LICEL)*. México, UNAM. <http://www.distancia.acatlan.unam.mx/licel/infogral%20/>.

- Fainhloc, B. (2011). Contradicciones y dilemas: la coherencia epistemológica del diseño y la práctica para una calidad de los programas virtuales. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 2(2), 47-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953405>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York, Logman.
- _____ (2001). The discourse of New Labour. *Critical Discourse Analysis*. En Wetherell, M; Taylor, S; y Yates, S.J. *Discourse as a Data. A Guide for Analysis*. California, Sage Publication.
- _____ (2003). El análisis crítico de discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R; y Meyer, M. (Comp). *Métodos de análisis crítico de discurso*. (pp. 180-203). Barcelona, Gedisa.
- _____ (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades, *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/>
- Fairclough, N; y Wodak, R; (2000). Análisis crítico del discurso. En Van Dijk; T.A (Comp). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II*. Barcelona, Gedisa.
- Farrell, G.M. (1999). *The Development of Virtual Education. A global perspective*. Vancouver. The Commonwealth of Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432668.pdf>
- Fardella, C., & Carvajal, Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Revista Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Fau, Mauricio Enrique, (2011). *Diccionario básico de Filosofía*. Buenos Aires, La Bisaga.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56. <http://www.jstor.org.pbidi.unam.mx:8080/stable/1167381>
- _____ (1986). Philosophy of Research on Teaching. Three aspects. En Merlin C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 37-49). New York, Macmillan.
- Flores Michel, J. (2017). Nuevas tecnologías y medicación docente, un análisis desde las teorías educativas. *Anuario Humanitas*, 0(42). <http://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/18>
- Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation, *European Educational Research Journal*, 2, (4), 522-546. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eeerj.2003.2.4.3>
- Gallego Arrufat, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*, 189, 287-325. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/5-Investigaci%C3%B3n-Sobre-Pensamientos-del-Profesor.pdf>

- Gamboa, A. (2019). Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: Estudio de caso en la enseñanza de Derecho. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 24, 56-66. Doi: 10.24215/18509959.24.e07
- Garay Núñez; J. R. (2021). Representaciones sociales de las competencias docentes en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Políticas y Valores*, VIII(2). Doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2551>
- García Aretio, L. (2002). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. España, Ariel.
- _____ (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 249, 255-272. https://www.researchgate.net/publication/235664903_Perspectivas_teoricas_de_la_educacion_a_distancia_y_virtual
- _____ (2012). En torno a un esquema teórico sobre la enseñanza a distancia y virtual, *Conocimiento Libre y Educación, LED 2012, en el marco del III Congreso/IV Jornada*, 13 al 30 de julio de 2012, en: <https://www.youtube.com/watch?v=VcvcLo2ITWg>
- _____ (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la Educación a Distancia en la Sociedad Digital*. [Epub] España, UNED.
- _____ (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- _____ (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 23(1), 09-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Cabrero, B; Loredó Enríquez, J; y Carranza Peña, G; (2008). Análisis de la práctica de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Garrison, R. (2006). Online collaboration principles. En *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25–34. Doi: [10.24059/olj.v10i1.1768](https://doi.org/10.24059/olj.v10i1.1768)
- Garrison, D; y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- Garrison, D. R; Vaughan N.D; y Cleveland, M. (2013). *Teaching in blended learning environments. Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Canadá, AU Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España, Morata.
- Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata.
- Girola, L. (2012). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En De la Garza Toledo, E; y Leyva, G. (Coords). *Tratado de*

metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales. (pp. 441-468). México, Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006. México, Presidencia de la República. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>

_____. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México, Presidencia de la República. <https://paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>

_____. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, Presidencia de la República. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf>

Gokool-Ramdoos, S. (2008). Beyond the Theoretical Impasse: Extending the applications of Transactional Distance Theory. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). https://www.researchgate.net/publication/26544859_Beyond_the_Theoretical_Impasse_Extending_the_applications_of_Transactional_Distance_Education_Theory

González, C. (2012). The relationship between approaches to teaching, approaches to e-teaching and perceptions of the teaching situation in relation to e-learning among higher education teachers. *Instructional Science*, 40(6) 975-998. https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/43575393?seq=1#metadata_info_tab_contents

Gomes, L. P. (2020). Social representations of teachers about the use of Information and Communications Technologies in Technological Higher Education. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(5), 272-284. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/69>

Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

Guasch, T., Alvarez, I., y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.02.018>

Guber, R. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. México, Siglo XXI.

Gutiérrez, Alicia. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina, Ferreyra Editor.

Heinonen, K., Jääskelä, P., & Isomäki, H. (2017). University Teachers' Conceptions of Their Role as Developers of Technology-Rich Learning Environments. In P. Escudeiro, G. Costagliola, S. Zvacek, J. Uhomobhi, & B. M. McLaren (Eds.): *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education. Vol. 2* (pp. 181-187). SCITEPRESS Science And Technology Publications. <https://doi.org/10.5220/0006267301810187>

Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Revista Perfiles Educativos*, XXX (122) 38-77.

<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2008-122-los-constructivismos-y-sus-implicaciones-para-la-educacion.pdf>

Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL Teachers' Perceptions of ICT Integration: A Study of Distance Higher Education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 15(1), 185–196. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.185>

Howell Major, C. (2010). Do Virtual Professors Dream of Electric Students? University Faculty Experiences with Online Distance Education. En *Teachers College Record*, 112(8), 2154–2208. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/016146811011200802>

_____ (2015). *Teaching online. A Guide to Theory, Research, and Practice*. Maryland, Johns Hopkins University Press.

Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México, Universidad de Guadalajara.

Instituto Cervantes, (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Depto. de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

_____ (2021). *El español: una lengua viva. Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes, Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2017). *Seis maneras de asegurar que la educación no deje a nadie atrás*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247862_spa

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Towards universal access to higher education: international trends*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2020/11/17/iesalc-launches-towards-universal-access-to-higher-education-international-trends-report/>

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R; y Meyer, M. (Comp). *Métodos de análisis crítico de discurso*. (pp. 61-100). Barcelona, Gedisa.

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.

_____ (1999). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.

_____ (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. En Moscovici, S. y Buschino, F. (Dirs). *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 139-162). París, Press Universitaires de France.

_____ (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. ISSN 2007-8110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci_abstract

- _____ (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e041>
- John-Steiner, V. (1995). Cognitive pluralism. *Mind, Culture and Activity*, 2, (1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039509524680?journalCode=hmca20>
- Jurado Salinas, M. (2001). El Diplomado en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (DFPELE): La primera experiencia del CEPE en el diseño de un curso en línea. *Decires*, 6(6), 23-32. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2001.6.6.111>
- Kan, S.H. (2015). Emerging conceptions of ICT-enhanced teaching: Australian TAFE context. *Instructional Science*, 43(6) 683-708. https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/26303098?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Kan, S.H; y Markauskaite, L. (2018). Technical and Vocational Teachers' Conceptions of ICT in the Workplace: bridging the gap between teaching and professional practice. *Journal of Educational Computing Research*, 56(7) 1099–1128. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/0735633117740396>
- Kluge, S; y Riley, L. (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 127-135. https://www.researchgate.net/publication/284679057_Teaching_in_Virtual_Worlds_Opportunities_and_Challenges
- Ko, S; y Rossen, S; (2010). *Teaching online. A practical guide*. UK, Routledge.
- Koh, J; Chaia, Ch; Hongb, H; y Tsai, Ch. (2015). A survey to examine teachers' perceptions of design dispositions, lesson design practices, and their relationships with technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 378–391. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.941280>
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Kvale S; y Brinkmann, S. (2015). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. California, SAGE.
- Ladyshevsky, R. (2013). Instructor Presence in Online Courses and Student Satisfaction. En *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2013.070113>
- Lameras, P; Paraskakis, I; y Levy, P. (May, 2008). *Conceptions of teaching using Virtual Learning Environments. Preliminary findings from a Phenomenographic Inquiry*. In 6th International Conference on Networked Learning, Halkidiki, Greece. https://www.academia.edu/6543310/Conceptions_of_Teaching_using_Virtual_Learning_Environments_Preliminary_Findings_From_A_Phenomenographic_Inquiry

- Lave, J. (1993). The practice of learning. En Chaiklin, S; y Lave, J. (Edit). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. (pp. 3-31). Canadá, Cambridge University Press.
- Lee, Y; y Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 3, 121-128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514000116?via%3Dihub>
- Levin, T; y Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practices in Technology-based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157–181. Base de Datos Scopus.
- Liloff. G.A; y Ortega Rubí; M.E; (2021). Representaciones sociales de la docencia en ambientes virtuales en la pandemia. Un abordaje pluri-metodológico. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 16(31), 1-25. https://www.researchgate.net/publication/354282706_Representaciones_sociales_sobre_la_ensenanza_en_entornos_virtuales_docentes_latinoamericanos_en_contexto_de_pandemia_Un_abordaje_pluri-metodologico
- Lumpe, A; y Chambers, E. (2001). Assessing Teachers' Context Beliefs about Technology Use. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 93-107. DOI: 10.1080/15391523.2001.10782337. Base de datos Academic Search Ultimate
- Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Social, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 07 (01), 102-118. <http://www.redsocialesunlu.net/?p=1445>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, M.J; Rodríguez, A; Marrero, J. *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 243-276). Madrid, Visor.
- Martens, B; Achten, H. (2015). Do you Moodle? Experiences with a Virtual Learning Environment. *Architecture in Computer 26th eCAADe Conference Proceedings*. Antwerpen (Belgium) 17-20 September 2008, pp. 153-160. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/30872762_Do_you_Moodle_Experiences_with_a_Virtual_Learning_Environment
- Martin, F ; Sun, T; y Westine, C.D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Martins, C; Morais, C; Moreira, L. (2019). *Images of the Moodle: Social Representations of higher education teachers and students* [Ponencia en congreso]. EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461942>
- Martiarena, N. R. (2019). El estudio de las representaciones sociales de docentes universitarios sobre el uso de un aula virtual: aplicación del modelo de Abric. *Anuario Digital De*

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3724>

Márquez Jiménez, Alejandro. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400003&lng=es&tlng=es

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Mendoza Ramos, A; y Ruiz Guzmán, D. (2019). La Universidad Nacional Autónoma de México en Sudáfrica. *Revista Mexicana De Política Exterior*, 116, 177-192. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/118>

Micheli Thirion, J; Armendariz Torres, S. (2005). Una tipología de la innovación organizacional para la educación virtual en universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(4), 95-105. ISSN: 0185-2760. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602005000400095&script=sci_abstract&tlng=en

Miranda Díaz, G.A. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria*, 5(10). https://www.researchgate.net/publication/237607687_DE_LOS_AMBIENTES_VIRTUALES_DE_APRENDIZAJE_A_LAS_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAJE_EN_LINEA

Mireles Vargas, O; y Cuevas Cajiga, Y. (2003). Representaciones. En Piña Osorio, J.M; Furlán, A; y Sañudo, L. (Coords). *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Vol. 2. Acciones Actores y Prácticas Educativas*. México, COMIE.

Mogashoa, T. (2014). Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(7J), 51-59. https://www.academia.edu/8488729/Applicability_of_Constructivist_Theory_in_Qualitative_Educational_Research

Moore, M.G. (2019). The Theory of Transactional Distance. En Graham Moore, M; y Diehl, W.C. (Edit). *Handbook of Distance Education*. (pp. 32-46). New York, Taylor and Francis- Routledge.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.

_____. (1988). Notes towards a description of Social Representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. https://www.researchgate.net/publication/227778646_Notes_Towards_a_Description_of_Social_Representations

Neisser, U. (1981). From direct perception to conceptual structure, en U. Neisser, *Concepts and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press, (pp. 11-23). Nueva York, Oxford University Press

Navarrete Cazalez, Z., y Rojas Moreno, I. (2018). Estrategias de formación docente para el uso de TIC. El caso de profesores de la división SUAyED/FFyL-UNAM. En Navarrete Cazales, Z; y Rojas Moreno, I. (Coord). *Tecnologías de la Información y la*

Comunicación en la Educación Superior. Políticas y usos didácticos. (pp. 253-280). México, FFyL UNAM.

Nualart, J. (2022). La promoción cultural de México como instrumento de la política exterior. *Revista Mexicana De Política Exterior*, 61, 304–316. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/1018>

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, 2006. *Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_f_ormacion_inicial_docente.pdf

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (II), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547/54709501>

_____ (2007). Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Coll, C; Martín, E; Mauri, T; Miras, M; Onrubia, J; Solé, I; y Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. (pp. 101-124). Barcelona, Grao.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

_____ (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo, UNESCO División de Educación Superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_spa

_____ (2005). *Towards Knowledge Society*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>

_____ (2008). *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes*. Londres, UNESCO. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

_____ (2010). *Diplomacia cultural. Un enfoque estratégico de política exterior para la era intercultural*. Guatemala, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190623>

_____ (2011). *Transforming Education: The power of ICT Policies*. Francia, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211842>

_____ (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscned-2011-sp.pdf>

_____ (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO. Francia, UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>

- Organización Panamericana de la Salud. (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza covid-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Orlandi, E. (2014). *Análisis de Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago, Lom Ediciones.
- Ortega-Sánchez, D; y Gómez-Trigueros, I.M. (2019). Massive Open Online Courses in the Initial Training of Social Science Teachers: Experiences, Methodological Conceptions, and Technological use for sustainable development. *Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su11030578>
- Oyarzun, B., Barreto, D. y Conklin, S. (2018). Instructor Social Presence Effects on Learner Social Presence, Achievement, and Satisfaction. *TechTrends* 62, 625–634 . <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0299-0>
- Padilla, J., y Silva, W. (2017). Impacto de las TIC en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad *b-learning*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(32), 161-170. Doi: 10.22518/16578953.824
- Padilla, J., y Silva, W; Colorado, P. (2020). Representaciones sociales de docentes en la modalidad *b-learning* desde una perspectiva sociocrítica. *Revista Espacios: Educación*, 41(44), 84-95. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n44/a20v41n44p07.pdf>
- Padilla-Beltrán, J. E., Buitrago-Duarte, L. J., y Rincón-Caballero, D. A. (2021). Ponencia siete: Representaciones sociales sobre el rol docente-tutor en las universidades fundadoras de ACESAD. *Catálogo Editorial*, 1(675), 97–106. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i675.1880>
- Palak, D; y Walls, R. (2014). Teachers’ Beliefs and Technology Practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15391523.2009.10782537?needAccess=true>
- Piaget, J. (1980). *Problemas de Psicología Genética*. Barcelona, Ariel.
- Piña Osorio, J.M; Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es
- Pérez Gómez, A.I. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, 284, 199-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18601>
- _____ (2008a). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 95-138). Madrid, Akal.
- _____ (2008b). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 78-114). España, Morata.

- Pérez Gómez, A; Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Perrenoud, P. (2007a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España, Grao.
- _____ (2007b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Pozo; Scheuer; Mateos y Echeverría, (2006). Teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo J.I; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M. P; Mateos, M; Martín, E; De la Cruz M; (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. (pp. 95-132). Barcelona, Grao.
- Prada, J. (2019). Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 306-322. Doi: [10.1080/19463014.2019.1628793](https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628793)
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458. <https://www.sciencedirect.com/pbidi.unam.mx:2443/science/article/pii/S0360131511002065?via%3Dihub>
- Pulido González, G., Erdely Ruiz, E. (2007). Algunas estrategias académicas para el fortalecimiento internacional del español. *Decires*, 10(0-11), 41-62. <https://doi.org/10.22201/CEPE.14059134E.2007.10.10-11.174>
- Putnam, R. T; y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor. Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B.J; Good, T. L; Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 219-309). Madrid, Paidós.
- Qayyum, A; y Zawacki-Richter, O. (Eds). (2018). *Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas*. Springer Briefs in Open and Distance Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0298-5_1
- Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina. La educación virtual. En ANUIES, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México, ANUIES.
- _____ (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. Guadalajara, UDG Virtual.
- _____ (2014). La virtualización universitaria en América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(3), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78031423004.pdf>
- _____ (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Revista Universidades*, 70, 27-39. ISSN: 0041-8935. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529004>
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, VI(1), 22-42.

- Real Academia Española (s.f). *Práctica. Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 23 de junio de 2020 de <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. En De la Garza Toledo, E; y Leyva, G. (Coords). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. (pp. 373-396) México, Fondo de Cultura Económica.
- Reckwitz, A; (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalism Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/13684310222225432>
- Reigh Delhom; y Gradolí Almarche, L; (2008). La construcción humana a través del desarrollo potencial. L.S.Vygotsky. En Aznar Miguet, P. *Constructivismo y Educación*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Richey, R.C; Klein, J. D; y Tracey, M. W. (2011). *The Instructional Design. Knowledge Base. Theory, Research, and Practice*. UK, Routledge.
- Rincón Caballero, D.A. (2015). *Representaciones sociales sobre el rol docente en la modalidad b-learning de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Militar Nueva Granada* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Google Académico.
- Roberts, G. (2003). Teaching using the Web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. *Instructional Science*, 31(1/2). https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/41953610?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Rockwell, E; y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314/8109>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodes, V; Barujel, A; y Llamas Nistal, M. (2019). University Teachers and Open Educational Resources: Case Studies from Latin America. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20. (1). https://www.researchgate.net/publication/331522434_University_Teachers_and_Open_Educational_Resources_Case_Studies_from_Latin_America/citation/download
- Rojas Moreno, I; y Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales en educación superior. Composición, tendencias y desafíos*. México, UNAM.
- Romo López, A. (2011). *La Tutoría*. México, ANUIES.
- Roy, V. (2011). College Teachers' Social Representations of Pedagogical Mediation and the Process of Mediatization When ICTs Are Used in Blended Learning and Distance

- Education. In C. Ho & M. Lin (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2011--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1673-1682). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/38961/>
- Ryan, J; Scott, A; y Walsh, M. (2010). Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), 477-489. Doi: 10.1080/13540601003754871
- Salmon, G. (2011). *E-moder@ting. The key to teaching and learning online*. New York, Routledge
- Salmons, J. (2016). *Doing Qualitative Research Online*. California, SAGE Thousand Oaks.
- Sánchez Mendiola, M; y Martínez Hernández, M.P: (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de Formación y Profesionalización Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En Sánchez Mendiola, M; y Martínez Hernández, M.P (Edits). *Formación docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 15-30). México, UNAM. Creative Commons.
- Sánchez Michel, V. (2013). *De México para el Mundo. Centro de Enseñanza para Extranjeros. 90 años de enseñar la lengua y la cultura*. UNAM, México.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (Ed). (pp. 221-259) California, Sage Publications.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Shalvenson, R; Stern P. (2008). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor: sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. (Ed). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 372-419). Madrid, Akal.
- Shattuc, K. (2019). Teaching Online: Where? What? Who? When? Why? How? En Graham Moore, M; y Diehl, W.C. (Edit). *Handbook of Distance Education*. (pp. 428-442). New York, Taylor and Francis- Routledge.
- Shea, P; Li, C. S; Swan, K; y Pickett, A. (2005). Developing Learning Community in Online Asynchronous College Courses: The Role of Teaching Presence. En *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9 (4), 59-82. Doi: [10.24059/olj.v9i4.1779](https://doi.org/10.24059/olj.v9i4.1779)
- Shearer R.L; y Park, E. (2019). Theory to Practice in Instructional Design. En En Graham Moore, M; y Diehl, W.C. (Edit). *Handbook of Distance Education*. (pp. 260-280). New York, Taylor and Francis- Routledge.
- Shön, D. A. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14. Base de datos JSTOR.
- _____ (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://meridian-allenpress-com.pbidi.unam.mx:2443/her/article/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New>
- Silvio, J; (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 27-50. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/179/168>
- Soto, M.G. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos: sus representaciones sociales desde el docente. *Revista Educativa Hekademos*, VIII(17), 23-30. ISSN-e 1989-3558. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280694>
- Stake, E. R. (2020). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.
- Stiles, M.J.(2000). Effective learning and the Virtual Learning Environment. *European Universities Information Systems Congress - EUNIS 2000 - "Towards Virtual Universities"* Poland. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.616.2633>
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. [Tesis] Universidad de Obiedo, España. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf>
- Suárez Guerrero, C. (2003). Los entornos virtuales como instrumentos de mediación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. https://www.researchgate.net/publication/28091594_Los_entornos_virtuales_de_aprendizaje_como_instrumento_de_mediacion/stats
- Subirats, J. (2008). Las políticas públicas. En *Análisis y gestión de políticas públicas*. (pp. 35-50). Barcelona, Ariel.
- Swan, K. (2019). Social Construction of Knowledge and the Community of Inquiry Framework. En Jung, I. (Edit). *Open and Distance Education Theory Revisited Implications for the Digital Era*. (57-68). <https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2>
- Swan, K. y Shih, L-F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136. https://www.researchgate.net/publication/284807142_On_the_nature_and_development_of_social_presence_in_online_course_discussions
- Tarrés, M. L. (2008). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. (pp. 35-60). México, Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, 48, 5–26. <https://www.jstor.org/stable/4151528>

- The World Bank. (2021). *Higher Education*.
<https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1>
- Torff, B. (2005). Developmental Changes in Teachers' Beliefs About Critical-Thinking Activities. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 13–22.
https://www.researchgate.net/publication/232606723_Developmental_Changes_in_Teachers'_Beliefs_About_Critical-Thinking_Activities
- Trindade, A.R; Carmo, H; Bidarra, J. (2000). Current Developments and Best Practice in Open and Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1 (1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/7/342>
- Twining, P. (2002). Conceptualizing Computer Use in Education: Introducing the Computer Practice Framework (CPF). *British Educational Research Journal*, 28 (1), 95-110.
<https://doi.org/10.1080/01411920120109775>
- Universidad Nacional Autónoma de México, (2009). *Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. México, Gaceta UNAM.
https://cuaieed.unam.mx/acerca_de#normatividad
- _____ (2018). *Reglamento de Estudios de Posgrado*. México, UNAM.
- _____ (2018b). *Centro de formación y profesionalización docente de la UNAM. Fundamentación*. México, UNAM, Creative Commons.
- _____ (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México, UNAM.
<https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- _____ (2020). *Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia*. México, Gaceta UNAM.
https://cuaieed.unam.mx/acerca_de#normatividad
- _____ (2021). *Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística*. Recuperado de
<https://www.posgrado.unam.mx/linguistica/interiores/oferta/mla.html>
- Universidad Abierta y a Distancia de México, (2021). Historia, misión, visión y objetivos.
<https://www.unadmexico.mx/nosotros/mision-vision-y-objetivos>
- Van Dijk, T; y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Van Dijk, T. (1990a). Discourse and Society. A new journal for a new research focus. *Discourse & Society*, 1(1), 5-16. https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/42884242?seq=1#metadata_info_tab_contents
- _____ (1990b). Social cognition and discourse. En H. Giles y WP. Robinson, (Comps.), *Handbook of Language and Social Psychology*. (pp. 163-186). Chichester, John Wiley and Sons.
- _____ (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

- _____ (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona, Gedisa.
- Vaughan, N; y Garrison, R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. En *The Internet and Higher Education*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.11.001>
- Vilar da Silva, V. R; y De Bona, V. (2021). University education in the unforeseen era: Social representations of digital technologies and remote teaching shared in the initial teacher training [A Educacao universitaria na era do imprevisto: representacoes sociais de rofesores digitais e ensino remoto partilhadas na formacao inicial de rofesores(as)]. *Revista Prâksis*, 18(3), 202-222. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2561>
- Vygotsky, L. (2012). *Desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Austral.
- _____ (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México, Booket.
- Wagner, W; Hayes, N; y Flores Palacios, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. México, Anthropos.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. USA, Harvard University Press.
- _____ (1993). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. USA, Harvard University Press.
- Wiesenberg, F., y Stacey, E. (2008). Teaching philosophy: Moving from face-to-face to online classrooms. En *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1), 63–79. DOI: <https://doi.org/10.21225/D5JP4G>
- Wodak, R; (2003). De qué trata el análisis crítico de discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R; y Meyer, M. (Comp). *Métodos de análisis crítico de discurso*. (pp. 17-33). Barcelona, Gedisa.
- _____ (1989). Introduction. En R. Wodak, (comp). *Language, Power and Ideology*. (pp. I-IX). Amsterdam, Benjamins.

Bibliografía

- Abarca, A. (2008). La práctica docente en la formación. *Question*, 1(20). <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/659>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2021). *Crisis por pandemia, oportunidad para una educación más incluyente y relevante a problemas sociales*. http://www.anui.es/noticias_ies/crisis-por-pandemia-oportunidad-para-una-educacion-ms-incluyente-y
- Asprelli, M.C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Argentina, Homo Sapiens.
- Casanova Cardiel, H. (Coord). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México IISUE-UNAM.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- European Parliament. (2021). *Education and youth in post-COVID-19 Europe - crisis effects and policy recommendations*. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2021\)690872](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2021)690872)
- European Commission. (2021). *Transformation post-COVID. The future of European Universities*. https://ec.europa.eu/info/publications/transformation-post-covid-future-european-universities_en
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- López-Vargas, B. I; y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83416998007>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organizations. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: international evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>
- Tovar-Gálvez, J.C; García Contreras, G.A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-896. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400007>

- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>
- Sayago, S. (2019). La doble dimensión del análisis de discurso. Perspectiva teórica y herramienta metodológica. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 14(27), 78-106. <http://doi.org/10.28965/2019-27-03>
- Piña, J.M. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad*, México, UNAM.
- Orozco Fuentes, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En Jiménez, M.A. (Coord). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 95-120). México, Juan Pablos Editor.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *En Revista Universitaria de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: Una relación compleja. *En Anuario de Psicología*, 69, 183-188. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61323/88957>
- Mora Mora, D. P., y Bejarano Aguado, G. A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 48-63. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662016000200003&lng=en&tlng=es
- Cornelius, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Barcelona, Tusquets.
- Moñivas Lázaro, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 47(4), 409-419. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385297>
- Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. (Traducción española del original OECD, 2015. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS; págs. 33-42.
- González González, M. T. y Cutanda López, M. T. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1095-1116. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401095&lng=es&tlng=es.
- Flanagan, D. y S.Dixon (2004). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities, en *Encyclopedia of Special Education*, John Wiley.

Anexo 1. Guión de entrevista

Datos generales de la entrevista

| | |
|--------------------------------|--|
| Fecha de la entrevista: _____ | Años de experiencia en la docencia: _____ |
| Lugar de la entrevista: _____ | Experiencia en la enseñanza de ELE: _____ |
| Género del entrevistado: _____ | Años de experiencia en AVA: _____ |
| Clave del entrevistado: _____ | Años de Experiencia en la ELE: _____ |
| Nivel Académico: _____ | Actividades académicas que ha impartido: _____ |
| Tipo de académico: _____ | Actividad académica más impartida: _____ |
| | Autor de la actividad académica impartida: _____ |

| Preguntas del contexto representacional | | | | |
|--|---|--|--|---|
| PR. | Pregunta | Objetivo | Elementos teóricos | Elementos esperados |
| 1 | ¿Cómo fue su acercamiento a la Especialización? | Identificar la trayectoria personal y profesional que formaron parte del contexto para integrarse a la EEELE | Cuevas (2016), considera que las representaciones tienen su origen en un contexto de representación. El contexto se refiere a un tiempo y espacio determinado por aspectos sociales, económicos e históricos que influyen en la concepción y conocimiento sobre el objeto. | Trayectoria personal y profesional. Trayectorias en la formación de docentes. Interés en ser formador de profesores de ELE. Concepciones respecto a las clases en línea. |
| 2 | ¿Tenías alguna experiencia como tutor a distancia? Si la respuesta es si; ¿Cuál es su idea de ser un tutor en línea? Si no tenía experiencia: ¿Cuál era su idea sobre ser un tutor a distancia? | Identificar experiencias previas a su participación en la EEELE que le ayudaron a configurar una idea de lo que implica el trabajo de docencia en línea y determinar si tenía un conocimiento formal o informal de este proceso. Identificar la información o el conocimiento que el docente tenía sobre la enseñanza en línea y de dónde provenía. | Moscovici (1979), considera que los elementos que integran las representaciones se organizan en tres dimensiones: <i>la actitud, la información y el campo de representación</i> . La información organiza los conocimientos que un grupo posee respecto a un objeto social. La información que posee una persona sobre el objeto de representación puede estar influenciada por la pertenencia a una comunidad o grupo. Según Araya (2002), la información sobre el objeto de representación será diferente según el origen de la información sobre él, así no será lo mismo si la persona tiene una relación directa con el objeto o bien la información que recibe sobre él es por medio de la comunicación social. | Conocimiento sobre la docencia en AVA Experiencia adquirida Expectativas |
| Mediación docente: Planificación del curso | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| 3 | <p>¿Cómo se prepara para dar un curso en línea?</p> <p>En el caso de que no haga referencia a los elementos didácticos mencionados, se le preguntará específicamente</p> <p>¿Cómo organiza el curso a partir del diseño instruccional que se propone?, ¿le ayuda a prepararte para impartir el curso? ¿Cómo le ayuda?</p> | <p>Identificar los elementos didácticos de la planeación que toma en cuenta para organizar el curso. Identificar como los profesores analizan el diseño instruccional del curso que imparten o bien cómo lo integran a su idea de intervención.</p> <p>Identificar si el docente tiene conocimiento de la función del diseño instruccional y cómo lo ayuda a configurar su actuación.</p> | <p>Líneas de análisis en el paradigma mediacional, Pérez Gómez (2008a):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los factores que influyen en la adopción de decisiones y las tareas que el profesor desarrolla en la actuación docente. 2. Las tareas que el profesor lleva a cabo en su actuación docente están relacionadas con <i>la planificación</i>, la cual se considera un paso del pensamiento preactivo en donde el docente planifica su clase visualizando las condiciones en las que llevará a cabo su práctica, lo que piensa o las referencias que tenga de los alumnos, el tipo de contenidos, los objetivos a alcanzar, el conocimiento que tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje. <p>La presencia docente en un curso en línea implica elaborar un plan de trabajo para al alcanzarlo, de ahí que el diseño y la organización, es decir las decisiones tomadas como establecer un calendario, un programa y observaciones de lo que se busca en cada unidad o tema del curso están implicados (Garrison y Anderson, 2005). Esta etapa pertenece al análisis de la estructura, según Moore (2019).</p> <p>El diseño tecno pedagógico es un referente, una guía para el trabajo docente proponiendo una estructura pedagógica y didáctica (Onrubia 2005; Coll <i>et al</i> 2007) a partir del cual se generarán interpretaciones y se modificará la forma como use dicha propuesta.</p> | <p>Relación del tiempo del curso con los contenidos y objetivos.</p> <p>Actividades de aprendizaje.</p> <p>Materiales de apoyo al contenido integrados en la plataforma.</p> <p>Valoración de los tiempos asignados al curso.</p> <p>Distribución, organización y secuencia de los contenidos.</p> <p>Valoración de las actividades de aprendizaje.</p> |
| Mediación docente: Interacción en el curso | | | | |
| 4 | <p>¿Qué haces cuando estás trabajando en el curso en línea?</p> | <p>Identificar las acciones de interacción que el tutor lleva a cabo así como si alguna de ella se posiciona como predominante.</p> | <p><i>El comportamiento interactivo</i> es lo que realiza el docente específicamente en el aula y en el que tienen que desplegar un número de acciones simultáneas para controlar, regular, poner a disposición una secuencia didáctica para que el alumno se apropie de los contenidos (Pérez Gómez, 2008a).</p> <p>En la teoría de la distancia transaccional de Moore (2019), esta etapa corresponde al <i>diálogo</i> en la que se busca generar una sinergia que permita la interacción y la construcción del conocimiento.</p> <p>Para Garrison y Anderson (2005) esta etapa corresponde a promover la presencia social y cognitiva a través de la interacción las cuales buscan no sólo generar un ambiente de sentido de pertenencia, sino de que estudiantes y profesores entren en discusiones que tiendan al diálogo proactivo para la construcción del conocimiento.</p> | <p>Estrategias de apoyo al aprendizaje</p> <p>Comunicación (aspectos administrativos de curso, precisión de actividades, instrucciones, etc.)</p> <p>Evaluación</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 5 | <p>¿Cómo apoyan a su trabajo de enseñanza las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma? ¿Para qué las usa?</p> | <p>Identificar las percepciones sobre la funcionalidad y apoyo que ofrecen las herramientas tecnológicas en el desarrollo de su actividad docente en el curso</p> | <p>En la enseñanza en línea la tecnología nos sólo sirven como instrumentos de trabajo sino como mediadoras de la realidad y, con ello, forman parte de ella. Así, la tecnología no sólo es el telón de fondo sino el contexto donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. (Howell, 2015). Chan (2004) considera que la competencia mediacional requiere una valoración de soporte y del dispositivo como espacio lo cual supone no dar por construido el espacio sino pensar las herramientas y la interfaz en función de la práctica del sujeto. Las herramientas nos son simples artefactos, sino instrumentos de mediación que proponen formas de actuación externas y al mismo tiempo generan modelos cognitivos y marcos de pensamiento que guían la práctica (Suárez, 2003).</p> | <p>Pertinencia de las herramientas: son útiles, pertinentes para trabajar con el grupo. Herramientas más usadas: por qué se usan. Herramientas que podrían integrarse para apoyar al proceso de enseñanza aprendizaje</p> |
| Reflexión sobre los resultados del curso | | | | |
| 6 | <p>¿Qué factores determinan que un curso tenga buenos resultados?</p> | <p>Identificar los elementos que son representativos para generar un buen resultado en el curso.</p> | <p>Pérez Gómez (2008a): otro elemento de análisis dentro de las tareas que realiza el docente en el paradigma mediacional es la <i>interpretación</i> y <i>valoración</i> que hace de las dos etapas anteriores (la planeación y la interacción)</p> | <p>Las ayudas del diseño instruccional. Las ayudas proporcionadas por las herramientas de comunicación, de administración. La motivación del estudiante/Su desempeño e integración en el curso.</p> |

Anexo 2. Cuestionario

Forma de aplicación: vía electrónica

Instrucciones. El presente cuestionario forma parte del proyecto de investigación Representaciones sobre la práctica docente en el AVA. Su opinión ayudará a aportar elementos para el análisis correspondiente, por lo que se le solicita honestidad al responder. La información aquí trabajada será completamente confidencial y sólo se usará para los fines de esta investigación.

Sección I. Datos generales

Instrucciones: Seleccione la respuesta que corresponda a su caso. Llene en las cajas de respuesta cuando sea necesario.

| No | Fecha | |
|----|--------|--|
| 1 | Género | M () F () Prefiero no especificar () |
| 2 | Edad | 20 a 30 () 30 a 40 () 40 a 50 () 50 a 60 () 60 a 70 () Más de 70 () |

Sección II. Preguntas abiertas

Instrucciones: Conteste las preguntas de manera clara y objetiva. Las cajas de respuesta tienen espacio ilimitado por lo que su respuesta puede ser tan amplia como considere necesario.

1. Para mí la práctica docente es:
2. Sé que un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es:
3. Cuando me preguntan cuáles son las funciones de un docente en línea digo que:
4. Lo que más me gusta de la docencia en línea es:
5. En una escala del 0-10 califico mi competencia como docente en línea con el número:

¡Gracias por su participación!