

1. Introducción

La mirada etnográfica con la cual se desarrolla esta investigación surge como parte de un problema latente en cada una de las transformaciones que se están suscitando en las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica en la educación a distancia y virtual, y el desarrollo y mejoramiento pedagógico de los docentes.

A lo largo de este trabajo investigativo se presentan los referentes teóricos, prácticos y emergentes de la investigación. En el capítulo uno, se analizan los antecedentes de esta investigación, que se caracterizan, en primer lugar, por los reportes previos que muestran los temas más comunes de estudio en torno a las experiencias de formación y las tendencias pedagógicas presentes en la modalidad educativa a distancia y virtual. En segundo lugar, se abordan los conceptos específicos de las tendencias pedagógicas que se generan alrededor del aprendizaje autónomo como principal referente de la modalidad en mención y las competencias de aprendizaje y enseñanza que se exponen allí.

En tercer lugar, se analizan las investigaciones que se refieren a la inclusión y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las prácticas o acciones educativas por parte de los docentes y estudiantes, identificando así, las percepciones, actitudes, experiencias y prácticas cotidianas en el contexto, y la diversidad de esta modalidad.

En cuarto lugar, se exponen las investigaciones que analizan las prácticas de formación alrededor del uso de las TIC en la modalidad a distancia y virtual y su aplicación pedagógica en procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo, basados en el uso del foro virtual. Estas investigaciones hacen énfasis en tendencias pedagógicas constructivistas y cognitivas acompañadas de diseños instruccionales que promueven el aprendizaje colaborativo, la enseñanza estratégica y el conocimiento tecnológico y tecnopedagógico con los aspectos curriculares que fundamentan un programa.

En el capítulo dos, se presentan los referentes teóricos concernientes a los aspectos conceptuales de la educación a distancia y virtual, basados en investigaciones previas desarrolladas en el Doctorado de Ciencias de la educación, aunque antes se analizan los referentes conceptuales por los cuales esta investigación hace parte de la línea de currículo e interculturalidad. En este sentido, y siguiendo a Moraes (2009), toda acción pedagógica se refiere a un principio teórico particular. También se preguntará por las maneras en las cuales una cultura fundamenta el sentido de vida y convivencia con otros, circunstancia que caracteriza la razón de ser del etnógrafo, que es comprender una cultura en inmersión y ahondamiento continuo.

En el contexto general, las tendencias pedagógicas y su sentido cultural se analizan desde una mirada etnográfica a los fines e intenciones que revisten estas tendencias a través de las prácticas de formación, las experiencias escritas y la formación de futuros docentes social y culturalmente sensibles. Este fin, visto desde la línea investigativa de Currículo e Interculturalidad, en la cual se inscribe la presente investigación, se plantea como parte de la lógica del pensamiento racional centrado en la formación de un sujeto consciente de su historia y de su condición social, que trabaje en el diálogo de saberes, la diversidad en el uso y apropiación tecnológica para la enseñanza y el aprendizaje, la inserción en las redes sociales, los intercambios culturales de experiencias que denoten reciprocidad del lenguaje y la complementariedad entre estos sujetos (Zemelman, 2012).

A partir de esta condición histórica, se analizan los hitos más significativos que han determinado el desarrollo de la educación a distancia y virtual en Latinoamérica y Colombia; así mismo, se exponen las tendencias pedagógicas tradicionales y modernas como parte de los modelos pedagógicos que han realizado aportes determinantes a las prácticas de formación. Con estos aspectos expuestos, se significa el rol del etnógrafo como investigador, como agente social que participa activamente con la comunidad, conociendo las percepciones sobre su propia realidad y las condiciones sociales, culturales e históricas que la rodean.

Después, al plantear los referentes teóricos de esta investigación, se aborda el proceso de inserción de la educación virtual en Latinoamérica y Colombia, y se expresa una mirada histórica e intercultural de la educación a distancia. Entre otros referentes, se exponen los planteamientos de García (2001) sobre la creación de esta modalidad como una posibilidad educativa que reunió diversas culturas y sujetos para intercambiar experiencias y saberes, en un contexto a través del cual se aprende a lo largo de la vida, en etapas de formación básica, secundaria y formación superior, con libertad de acceso y bajos costos económicos.

Este aspecto se integra a la experiencia etnográfica de la presente investigación, que busca conocer las realidades compartidas de orden histórico y cultural. En este

sentido, García (2001) analiza la condición social, como parte de las circunstancias de orden político y económico que condujeron al presente de la modernidad, por lo cual el nacimiento y desarrollo de la educación a distancia se estableció como una posibilidad educativa soportada en el uso de medios físicos y no físicos (tecnologías de la información y comunicación –TIC–) en la cobertura, masificación e inclusión educativa.

El uso de estas tecnologías marcó el derrotero fundamental de incluir diversas poblaciones culturales y muchos estudiantes. Sin importar su condición social, cultural ni económica, la posibilidad de educarse a distancia, ya marcaba una gran diferencia ante la metodología clásica de la educación tradicional (García, 2001). Muchas poblaciones desprotegidas, sin educación, tuvieron la posibilidad de acceder a una forma alternativa de aprender y enseñar bajo esta modalidad. Entre estas personas, aquellas que vivían en zonas lejanas a los centros de formación superior, individuos mayores de edad y de la tercera edad.

Comprendiendo la condición cultural de estas personas, se encontraron clases sociales con poco acceso a la educación, con limitaciones físicas, inmigrantes de diversas culturas sin acceso a centros educativos formales, que marcaban las diferencias y brechas de acceso a la educación. Tales condiciones sociales, culturales y económicas caracterizaron una alternativa educativa que permitió el acceso a la educación, integrando comunidades diversas por medio de la orientación de un docente, haciendo pertinente el trabajo etnográfico en lo que corresponde a esta investigación.

Entre los autores que aportan al desarrollo histórico de la educación a distancia, están los estudios realizados por entes latinoamericanos como, la Organización de Estados Iberoamericanos y la UNESCO (2006). Todos estos han publicado informes sobre esta modalidad en Latinoamérica y el Caribe, al igual que en los países iberoamericanos, sobre el desarrollo de la educación a distancia y virtual (Barberá, Romiszowski, Sangrá & Simonson 2006; Rama & Arboleda, 2013; Facundo, 2002; González, 2006).

Las experiencias al caracterizar los procesos educativos en educación a distancia y virtual han suscitado múltiples reflexiones en Latinoamérica, alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, especialmente en la virtualidad, comprendiendo también la misma trayectoria histórica del uso de Internet y su aplicación a las prácticas educativas de orden social y cultural (Castells, 1998).

La trayectoria histórica de estas experiencias educativas ha generado un cúmulo de conocimientos caracterizados por los hitos que determinaron el progreso de

la educación a distancia y virtual; los desarrollos educativos en Latinoamérica y Colombia, fundamentados en las aperturas políticas y económicas y asociados con la inclusión educativa; los avances tecnológicos definidos por la modernización educativa, su cobertura y alcance; y los adelantos pedagógicos que se asocian a la calidad educativa como indicador de eficiencia, de buen nivel formativo y que estén a la altura de las necesidades laborales de las regiones y naciones.

En este acápite de la investigación se abordan las tendencias pedagógicas en la educación a distancia y virtual, y se exponen las propuestas investigativas de orden histórico previamente desarrolladas en Colombia. Al comienzo se analiza la investigación desarrollada por González (2006) en el Doctorado en Ciencias de la Educación y Rudecolombia, sobre el progreso histórico de esta modalidad y los procesos de formación de tutores en educación a distancia, con base en los modelos pedagógicos, su incidencia en el contexto educativo y su evidencia en la práctica.

De igual forma, se tratan las experiencias investigativas de recientes estudios sobre la educación a distancia y virtual, caracterizadas por las estrategias de inclusión poblacional con diversas necesidades educativas y la cobertura regional con alcances en diferentes zonas geográficas y su relación con los procesos de gestión educativa basada en el aprendizaje autónomo.

Continuando con el desarrollo de los referentes teóricos, se indagan las tendencias pedagógicas que a lo largo de su trayectoria histórica configuran las prácticas de formación. Estas tendencias se proponen como parte de un conexo de acciones y prácticas que en el trayecto histórico de la educación se han definido como: la tendencia pedagógica conductista, caracterizada por los modelos clásicos de condicionamiento de estímulos, premio y castigo o, reforzamiento positivo. Las anteriores son abordados a través de la propuesta de Magliaro (2005) en el contexto de la educación a distancia y virtual.

La tendencia pedagógica de la tecnología educativa basada en el conductismo está caracterizada por las herramientas pedagógicas; entre estas, el diseño instruccional como plan de acción centrado en los procesos de aprendizaje que requieren de diversos estímulos para su desarrollo y cumplimiento. En esta tendencia se analizan las propuestas teóricas de Gagné (1985) en Magliaro, Lockee y Kurton (2005), y Coll, Onrubia y Mauri (2008), entre las cuales se resalta el diseño tecnopedagógico o tecnoinstruccional como un instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje.

De igual manera, se aborda la tendencia pedagógica cognitiva, en la cual se analizan los planteamientos propuestos por Seel (2012) y Saettler (2004) sobre

el diseño instruccional y su abordaje desde las estructuras mentales y proceso cognitivos, explicando la capacidad de autorregulación del estudiante para poder orientar el proceso de apropiación del conocimiento. En este contexto conceptual, se aborda a su vez, el conocimiento de los procesos internos del pensamiento en el aprendizaje, entre otros, la capacidad para sistematizar, organizar, almacenar y seleccionar información.

Se presenta, asimismo, la tendencia pedagógica humanista, en donde se exponen los planteamientos de Rogers (2003, citado por Garrison, 2003) y su propuesta sobre el rol docente como facilitador del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. También se analiza la capacidad del estudiante para significar el autodescubrimiento, la autoapropiación, y la necesidad de desarrollar la habilidad para deliberar, decidir y comprender de manera crítica un problema.

La tendencia pedagógica crítica se estudia, igualmente, a través de las propuestas teóricas de Zemelman (2007) y la construcción del sentido histórico del sujeto frente al saber. Y se analiza la propuesta del Quintar (2006) sobre la construcción de saberes en torno a la potenciación de la actitud indagadora del estudiante y su acción dialogante en la relación con otros, que incide en la capacidad crítica y la formación como sujeto histórico.

Se complementa la mirada propia de la pedagogía crítica con la aproximación de la tendencia pedagógica constructivista, a través de la cual se toman en cuenta los planteamientos de Vygotski y sus aportes sobre los procesos psicológicos superiores, en consonancia con lo expuesto por Coll, Mauri y Onrubia (2008) sobre las situaciones de aprendizaje y las interacciones que se construyen allí entre estudiantes y docentes.

Se profundiza en lo anteriormente expuesto a través de las reflexiones teóricas dadas por Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) sobre los procesos de construcción del aprendizaje en el estudiante, el desarrollo autonómico y socioconstructivo, y las actividades conjuntas entre docente y estudiantes como parte de las mediaciones orientadas al logro del aprendizaje.

Se prosigue en este acápite de referentes teóricos con el análisis de las prácticas pedagógicas desde la teoría de Bernstein (2001), quien las plantea a partir de los aspectos sociológicos de la educación. Se hace especial énfasis en las tendencias conservadoras o reproductoras y progresistas o centradas en el aprendiz. Así como sobre los mecanismos de control y regulación de la tecnología y el mercado en los procesos educativos, y su incidencia en las relaciones sociales, grupos, clases sociales y adquisición de competencias.

Con este referente conceptual se analiza el elemento formación como parte de un concepto transversal que posteriormente se vislumbrará en los hallazgos de esta investigación a partir de su incidencia en las prácticas de formación y prácticas pedagógicas. Así mismo, se toman en cuenta los aportes dados por Jaeger (2007) sobre la dinámica humana y cultural que vela por el desarrollo de las cualidades espirituales del ser humano y en continuo ascenso hacia su condición humana (Gadamer, 2001).

De esta manera, la formación como concepto de lo humano se estudia también en el sentido de la formación inicial de docentes en el contexto de la educación superior. En esta parte se exponen los planteamientos de Imberón (2007b), el cual establece las diferencias entre la formación inicial dada por los conocimientos y destrezas que se adquieren durante el proceso formativo y que posteriormente se aplicarán en el contexto profesional.

Se analizan, por ende, las ideas más significativas en la formación docente, caracterizadas por los aspectos actitudinales y morales; así como, la condición problematizadora de la práctica, la situación histórica y social que ubica al docente en contexto, y la continua construcción del sentido de lo humano. De esta forma, la condición misma del docente se resignifica al reconocerse como parte de una dinámica social en la cual no solo es reproductor de conocimiento o transmisor del mismo, sino constructor de sentidos y significados sobre la base de un conocimiento dado, que debe ubicarse en la circunstancia histórica del docente.

En el capítulo tres se presenta el diseño de la investigación. Aquí se evidencia en el plano práctico la etnografía como experiencia comprensiva e interpretativa por parte del investigador, en donde se asume una racionalidad hermenéutica orientada hacia la interpretación y develamiento de las experiencias propias de una comunidad docente y la continua construcción del sentido que esta atribuye a sus prácticas de formación.

Esta comunidad está compuesta por docentes de una Licenciatura en Educación Básica, de los últimos dos años de formación, con experiencia como docentes de la educación a distancia y virtual. Asimismo, se analizan las participaciones de los estudiantes, quienes se encuentran en los dos últimos años de formación. La trayectoria docente está caracterizada, a su vez, sobre el conocimiento de enseñar a través de esta modalidad, y las experiencias sobre prácticas pedagógicas en contextos de instituciones educativas.

La labor etnográfica en esta investigación se apoya en los aportes a la codificación de información propuesta por Strauss y Corbin (2002), sobre la investigación cualitativa fundamentada en la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva

e identificación de la categoría central. Cada una de estas etapas de codificación se desarrolla en un ir y venir continuo entre la teoría y la realidad.

Igualmente, se toman como referencia los planteamientos sobre la profundización en la vida de toda cultura dados por Hammersley y Atkinson (2001) y su propuesta sobre la revisión teórica previa, para poder acercarse al fenómeno de estudio y contribuir a la posterior saturación y construcción categorial. También se trabaja con las ideas de Hine (2004) sobre la etnografía virtual, las cuales permiten estar atentos a los desplazamientos continuos de la práctica investigativa para la recolección de información.

Tanto la etnografía convencional como la etnografía virtual sirvieron como enfoque metodológico para poder comprender las dinámicas propias de los ambientes localizados en las prácticas de formación y los ambientes virtuales de relación, interacción y conexión entre los docentes y estudiantes. Estos desplazamientos continuos hicieron de la experiencia investigativa un recorrido entre la presencialidad física y la presencialidad virtual, en donde el tiempo y el espacio fueron un común denominador en la actividad investigativa.

En el capítulo tres se aborda la hermenéutica (Gadamer, 2007) como racionalidad propia del investigador, a través de la cual se busca comprender las relaciones entre los datos, códigos, percepciones y demás elementos conceptuales que confluyen en categorías emergentes y dan cuenta de aquello que se devela como producto de la realidad. Se aplican, a la vez, instrumentos como las entrevistas en profundidad, videos y registros de las sesiones presenciales y contenidos virtuales de la plataforma Moodle, al igual que los foros de discusión grupal.

La relación investigativa entre el método etnográfico y la hermenéutica propende a generar un acercamiento y profundización en las experiencias y realidades de una comunidad docente, a partir de la cual se configuran unas tendencias pedagógicas en las prácticas de formación. Sobre lo anterior se desarrolla el rol del etnógrafo en los momentos propios de la comprensión del problema, la pregunta de investigación, los antecedentes, los referentes teóricos, el diseño metodológico y los resultados de la presente investigación.

En el capítulo cuatro, sección de resultados, se presentan las categorías emergentes, por medio de un esquema categorial sobre el cual se desarrolla la discusión final de esta investigación. Como parte de este proceso, se analiza el esquema que presenta la categoría central formación pedagógica híbrida, la cual comprende una serie de conceptos que la configuran.

Estos conceptos se refieren, entre otros, al contexto de las experiencias propias del quehacer docente, las prácticas de formación y las prácticas pedagógicas, los modelos pedagógicos híbridos caracterizados por las bases pedagógicas centradas en la enseñanza y el aprendizaje autónomo, y las estrategias de enseñanza del docente y el maestro practicante.

En la sección de discusión, del capítulo cuatro, se presentan los aspectos centrales de la formación como categoría transversal, en la cual se insertan los conceptos mencionados en el párrafo anterior, los cuales inciden en el sentido vocacional que se aplica a la práctica como futuro educador. Estos se enfocan en lo humano, afectivo y cognitivo, y en el actuar ético del maestro como parte de un imperativo o mandato con el cual se identifica.

Al final de la presente investigación se exponen las conclusiones, aportes, limitaciones y líneas abiertas, en donde se destaca la incidencia de los procesos normativos, basados en lineamientos y principios formativos pedagógicos y didácticos. Los aportes, limitaciones y líneas abiertas proponen, entre otras, las relaciones, las interacciones y las construcciones de una condición pedagógica que se mantiene en tensión frente a los modelos tradicionales. Estos inciden, a su vez, en la condición híbrida caracterizada por la combinación de tendencias conductistas, cognitivas y constructivistas del docente en su práctica tanto de formación como pedagógica.

Las limitaciones de la presente investigación plantean, aparte de otras, la necesidad de continuar con los horizontes investigativos comprendiendo las relaciones y dinámicas que se dan entre los espacios de la educación presencial y virtual. Estos espacios son dinámicos en lo virtual y, a su vez, están sujetos a unos contenidos curriculares y unas prácticas de formación que varían en las tendencias pedagógicas sin poder reconocer su identidad y permanencia. Por lo tanto, tal variación y dinámica requiere de un análisis e interpretación continua en los sujetos que poseen una particularidad única dentro de esta dinámica educativa.

Cada sujeto participante posee unas particularidades como persona o ser humano, con el cual se requiere que los diálogos y experiencias sean profundizados y situados en un periodo de tiempo que dé mayores posibilidades de contacto y permanencia. Para este caso se requirieron momentos precisos que situaron los encuentros y diálogos en espacios concretos en lo presencial y lo virtual (aula y plataforma virtual de aprendizaje Moodle).

Para complementar lo anterior, se plantean líneas abiertas que puedan aportar al desarrollo de las prácticas de formación pedagógica, si se profundiza en la comprensión de la dinámica híbrida y los nuevos sentidos que surgen al privilegiar

ciertos modelos de enseñanza y aprendizaje, los cuales pueden estar orientados a la autonomía, la autorrealización personal y profesional, al desarrollo interior de la persona y la madurez crítica y reflexiva en el pensamiento del futuro licenciado en Educación Básica modalidad educativa a distancia y virtual.

Este profesional puede estar caracterizado por el pensamiento crítico y propositivo, en un contexto en el cual la educación como insumo y mercadeo se impone sobre las necesidades educativas que resaltan las cualidades culturales de una comunidad orientada hacia la formación para lo humano, más allá de la pura técnica. A partir de lo anterior, se presentan a continuación los antecedentes de las investigaciones que abordan los procesos de formación y tendencias pedagógicas.

Estos antecedentes se ubican, en primera instancia, en los reportes de investigaciones previas que muestran los temas más comunes de estudio en torno a las experiencias de formación y las tendencias pedagógicas presentes, en la Educación educativa a distancia y virtual. A lo largo de la presentación de estas investigaciones se puede reconocer un contexto diverso, mezclado entre lo presencial y virtual (b-learning) y el espacio del e-learning o en línea. De esta manera, la experiencia etnográfica y experiencial se enriquece, complementa y desarrolla en diversos contextos y espacios educativos.

En segunda instancia, se presentan los conceptos específicos de las tendencias pedagógicas que se suscitan alrededor del aprendizaje autónomo como principal referente de la modalidad a distancia y virtual y las competencias de aprendizaje y enseñanza que se exponen. En tercera instancia, se analizan las investigaciones que refieren a la inclusión y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las prácticas o acciones educativas por parte de los docentes y estudiantes, identificando allí, las percepciones, actitudes, experiencias y prácticas cotidianas en el contexto, y la diversidad de esta modalidad.

Asimismo, como parte de esta tercera instancia, se presentan las investigaciones sobre la formación por competencias en los docentes y estudiantes para el desarrollo de habilidades propias de una práctica pedagógica estratégica, centrada en los resultados obtenidos por medio de la administración de contenidos, de acuerdo con los procesos pedagógicos de la educación a distancia y virtual.

Estas investigaciones se encadenan a tendencias pedagógicas precisas, cuyos alcances están situados en un contexto determinado por el uso de la tecnologías de información y comunicación y la planificación educativa, que muestran las relaciones educativas posibles y las resistencias que se presentan allí por parte de los docentes que hacen uso y apropiación de las tecnologías en el contexto de esta modalidad.

En cuarta instancia, se exponen las investigaciones sobre las prácticas de formación alrededor del uso de las TIC en la modalidad a distancia y virtual y su aplicación pedagógica en procesos de enseñanza y aprendizaje basados en aspectos culturales y sociales. Estas investigaciones hacen énfasis en tendencias pedagógicas constructivistas y cognitivas acompañadas de diseños instruccionales que promueven el aprendizaje colaborativo, la enseñanza estratégica y el conocimiento tecnológico y tecnopedagógico.

Sobre la base de estos cuatro referentes de acercamiento a los antecedentes, es pertinente evidenciar los vacíos conceptuales y científicos de las siguientes investigaciones en lo concerniente a las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación. Se analizan a continuación los reportes de investigación en tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación.

Autores como Silvio (2009) plantean que las investigaciones sobre educación a distancia y virtual hacen un estudio tangencial de las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados o maestros. El contenido que propone este autor comienza con la definición de la educación a distancia como un proceso educativo determinado por el “espacio y el tiempo”, en el cual existe una separación física entre educadores y aprendices, ambos en espacios y tiempos diferentes (sincrónico y asincrónico).

En la educación a distancia, dice Silvio (2009, p. 12), se hace acotación a la mediación del Internet y su uso por parte del docente y el estudiante, haciendo énfasis en la tecnología instruccional. De acuerdo con esto, los temas y áreas de investigación se enfocan hacia las diferencias individuales entre los aprendizajes, características de los aprendices, estrategias instruccionales, aptitudes de los aprendices para la interacción, diseño de mensajes y análisis del currículo.

Según Silvio (2009, p. 13), las tendencias investigativas muestran temas que refieren también a los siguientes dominios:

1. El dominio de diseño: diseño de modelos, uso e implementación de herramientas de software, eficacia de las herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. El dominio de desarrollo: tipos de aprendizajes, aplicación del modelo pedagógico constructivista y la teoría del aprendizaje social (psicosociologismo).
3. El dominio de utilización: políticas y regulaciones que afectan su uso, adopción de innovaciones.

4. El dominio de gestión y evaluación: mejoramiento de la calidad del diseño, la tecnología instruccional y gestión de la calidad (Silvio, 2009, p. 13).

La investigación de Silvio (2009) recoge experiencias diversas que se centran en el diseño, desarrollo y gestión, y muestra la necesidad de ahondar en los aspectos pedagógicos referentes a las diferencias individuales entre los aprendizajes, características de los aprendices, estrategias instruccionales, aptitudes de los aprendices para la interacción, diseño de mensajes y análisis del currículo.

Comprendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia y Virtual como aspectos teóricos que se deben profundizar, se presentan a la vez otras investigaciones sobre los procesos pedagógicos relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación desarrolladas en los procesos de formación de profesores, según Freebody, Reimann y Tiu (2008) y, Subramaniam y Kandasamy (2014, p. 3).

En las anteriores investigaciones se hacen aproximaciones a los procesos pedagógicos basados en aspectos sociocognitivos, la determinación del objeto de aprendizaje por parte del estudiante y las maneras más efectivas de tratar con el conocimiento nuevo en lo referente al diseño instruccional como medio procedimental para la apropiación de un nuevo saber.

Asimismo, se hace un aporte al proceso pedagógico basado en la administración educativa, en el cual se abordan los conceptos propios de la gestión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, no se profundiza en las relaciones pedagógicas que se configuran en las prácticas de formación de profesores o licenciados en los espacios de los aprendizajes compartidos o experiencias prácticas y su integración a los procesos curriculares.

También se presenta la investigación de Mahmood, Saif, Soomro y Chandio (2015), quienes afirman que el conocimiento instruccional en el uso de una herramienta tecnológica permite apropiar experiencias de uso de orden instruccional e instrumental. En esta investigación se analizan aspectos cognitivos referentes a la forma como se utilizan las tecnologías de información y comunicación (TIC), entre los cuales están las actividades de seguimiento del desarrollo y evaluación del aprendizaje adquirido.

La percepción de los docentes sobre este aspecto determina que el uso de las TIC está centrado en el diseño, planeación y organización de una actividad instruccional, frente a su incidencia en los procesos de aprendizaje de manera crítica. Esta investigación aporta a los procesos de inclusión de las TIC en las prácticas de formación en modalidad a distancia; sin embargo, no aborda las

tendencias pedagógicas presentes allí, como aspecto que determine las prácticas de formación. Por el contrario, se ubica en un referente operacional que determina el modo instrumental de pensar de los docentes.

Una de las tendencias pedagógicas más comunes por desarrollarse en las investigaciones analizadas en el contexto de educación a distancia y virtual se refiere al cognitivismo, que se plantea como un aspecto central en la mediación pedagógica que propende al buen juicio del estudiante, la responsabilidad que este asume en su proceso de aprendizaje autorregulado, y el compromiso que le compete a su docente al enseñar contenidos ya dados, y requerir productos o resultados predefinidos. De esta forma, se exponen a continuación las investigaciones en conceptos específicos de las tendencias pedagógicas y el aprendizaje autónomo.

De acuerdo con las investigaciones realizadas por González (2004), se afirma que es importante la formación basada en la autonomía, como referente pedagógico para que el estudiante pueda orientar su propio proceso de aprendizaje, aplicarlo en contexto y demostrar los conocimientos adquiridos a través de las prácticas de formación. Según González (2004), esta característica se integra a los modelos pedagógicos, y según su experiencia investigativa en el campo educativo religioso, se hace especial énfasis en los modelos que se presentan en diferentes universidades de carácter religioso, en donde las particularidades de estos radican en un pensamiento crítico, creativo y valorativo, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus intereses y necesidades y el diálogo continuo entre la fe y la cultura.

No obstante, la autonomía como un factor de responsabilidad y compromiso con el propio aprendizaje, reafirma los procesos cognitivos y de orden constructivista, en cuanto a la capacidad para obrar de manera autónoma, para decidir el propio proceso, el aprendizaje basado en la propia experiencia, y la reflexión e interpretación continua del conocimiento, a través de lo cual prevalece la condición interior del ser humano, su crecimiento y desarrollo.

Los aspectos anteriormente citados se ubican entre las prácticas de formación que están caracterizadas por el ejercicio de diversos modelos pedagógicos, entre estos, el cognitivismo y constructivismo, este último como una condición sociocultural basada en la fe social y religiosa, determinando con ello unas prácticas de formación que identifican a instituciones educativas religiosas que ofrecen programas de educación a distancia y virtual.

Los aportes dados por González (2004) se orientan hacia las prácticas de formación y tendencias pedagógicas, por medio de una exposición y análisis histórico educativo de modelos pedagógicos y teorías institucionales plasmadas en documentos formales. No obstante, estos no permiten evidenciar en la experiencia práctica su

real desempeño o desarrollo. Es decir, no dan cuenta de la práctica cotidiana, si son o no reproducidos o si identifican las prácticas de formación de los docentes.

Frente a esta condición, se presenta la investigación de Estéfano y Martín (2010) sobre la problemática del “copie y pegue” en las actividades de aprendizaje del estudiante en la modalidad educativa a distancia y virtual. Esta condición se contrapone a la necesidad de formar un estudiante autónomo y responsable, capaz de regular su propio aprendizaje e identificar sus logros de manera libre y espontánea.

Estéfano y Martín (2010) hacen un aporte al alertar sobre el riesgo que existe en el copiar y pegar información, sin aplicar en esta una mirada reflexiva, crítica e interpretativa, en donde el mismo estudiante pueda valorar sus propios intereses y expectativas por aprender, suponiendo que el uso de la sola tecnología potencia los procesos pedagógicos.

El vacío presente en esta investigación observa la poca profundidad de las tendencias pedagógicas que marcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando una brecha en las relaciones entre las tendencias más comunes en la realidad y práctica de formación que atienden a un problema latente como copiar y pegar información en los trabajos o tareas asignadas por un tutor. Con base en esta investigación planteada se analizan a continuación las investigaciones sobre los procesos de inclusión y uso de las TIC en las prácticas de formación.

Como un aporte a este aspecto se presenta la investigación desarrollada por De Pablos (2010), en la cual se estudian las experiencias de apropiación y uso por parte del docente de las diversas tecnologías de información y comunicación (TIC) para sus prácticas de formación. Este autor refiere que el proceso de inclusión de las mismas tecnologías en el contexto de la educación superior es aún limitado, al no posibilitar el aprendizaje abierto en la hipertextualidad del Internet.

Por el contrario, es cerrado y centrado en el conocimiento que posee el docente y las competencias que debe desarrollar el estudiante. En este sentido, el entramado de posibilidades educativas no solo se ubica en la presencialidad, sino en la virtualidad total, en la cual los procesos de transformación educativa están dados por las expectativas de los docentes al incluir la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

El aporte que hace De Pablos (2010) consiste en la interpretación y análisis de las competencias digitales y tecnológicas que debe desarrollar el estudiante para su autonomía en el contexto europeo de la educación actual, no obstante se dejan de lado los aspectos sociales y culturales propios de las prácticas de formación que deben hacer parte de la formación de maestros en un contexto de sociedad digital.

Según De Pablos (2010), las sociedades digitales se enfocan en las competencias como una habilidad situada en contexto, manteniendo con ello la noción clásica de la instrumentalidad, el dominio conceptual, la experticia, creatividad, conocimiento de la red, apropiación de la cultura educativa digital, y la mezcla de lo presencial con lo virtual en el marco de la cognición social como tendencia única.

Con base en lo anterior, se presenta el aporte investigativo desarrollado por Coll, Mauri y Onrubia (citados por Coll & Monereo, 2008, p. 74) sobre experiencias de inclusión educativa digital en las prácticas de formación a través del seguimiento y evaluación en distintos países, que muestran en las dos últimas décadas adelantos producidos en lo referente a la inclusión de las TIC en los diferentes niveles de la educación formal y escolar. En el caso de España y de los países latinoamericanos, mencionan estos autores que la penetración de las TIC en los centros educativos y en las aulas es aún limitada. Esta depende de las finalidades de su uso y las características de los contextos culturales educativos.

En el desarrollo de este estudio se resalta el aporte de las TIC a los procesos de mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo económico, cultural y social de la educación y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos que, a su vez, cumplen con la inclusión y democratización en el acceso a las TIC.

Sobre estos procesos de inclusión y democratización se aborda la investigación de Toledo, Díaz y Andrada (2014), en la cual se muestran procesos positivos de inclusión, no obstante, en tensión continua con el poco apoyo pedagógico para su comprensión y el variable aporte administrativo y tecnológico; especialmente en los procesos de seguimiento del avance en el aprendizaje y el asesoramiento en los proceso de evaluación del mismo.

Las investigaciones anteriormente expuestas muestran la necesidad de profundizar en las relaciones pedagógicas entre las tendencias predominantes y las prácticas de formación, pues los análisis que allí se hacen refieren a la integración y relación que se debe lograr entre lo curricular, lo tecnológico y de cobertura y masificación social, dejando de lado las dinámicas pedagógicas que surgen en las prácticas de formación, cuando se trata de generar interacciones y relaciones entre docentes y estudiantes que incidan en su desarrollo como educadores. A partir de lo anterior, se presentan las investigaciones que abordan el uso, la apropiación e inclusión de las TIC en tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación.

Continuando con las investigaciones se presenta el trabajo desarrollado por De Siqueira, Gimeno, Rego y Amorim (2010), en el cual se anota que las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación se orientan hacia el uso de las TIC en modalidad a distancia y virtual y se centran en la creación de material

digital para la enseñanza, especialmente con la construcción de objetos virtuales de aprendizaje (OVA).

En esta investigación se analizan los dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior, proponiendo el uso alterno del vídeo en el aula como parte del proceso de apropiación y uso de estas tecnologías por parte de los docentes, y la potenciación de las interacciones entre estos y los estudiantes.

En la investigación desarrollada por De Siqueira et al. (2010), las tendencias pedagógicas que se configuran allí se relacionan con la pedagogía como una experiencia formativa basada en la habilidad para el diseño de ayudas tecnológicas y su fortalecimiento como competencia, construida desde las experiencias previas del docente y su capacidad para saber diferenciar, decidir, interpretar y comparar los beneficios educativos de estas en la enseñanza de un contenido.

Esta investigación desarrollada por De Siqueira et al. (2010) destaca la necesidad de generar propuestas de capacitación y alfabetización, que desarrollen una capacidad crítica en los docentes, orientada a la discriminación y diferenciación para la implementación de estrategias y acciones pedagógicas en la modalidad a distancia y virtual, que se apoyen en tecnologías de información y comunicación para el enriquecimiento de las prácticas de formación.

Estas prácticas se orientan hacia el desarrollo de la autonomía, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad para reflexionar el mundo y asumir una actitud activa en la construcción de una red de conocimientos. Aunque esta investigación aborda estos referentes propios de las tendencias humanistas y constructivistas, no ahonda en la forma como se articulan estos referentes, el diseño tecnológico de herramientas pedagógicas y las tendencias pedagógicas que lo fundamentan, de tal forma que se puedan hacer evidentes y explícitos en las prácticas de formación.

Sobre la base del desarrollo de competencias en las prácticas formación de docentes, se presentan las investigaciones desarrolladas por Domínguez, Levi, Medina y Ramos (2014), Mette y Nygren (2010), Kim, Ryu, Katuk, Wang y Choi (2014), las cuales reafirman la necesidad de poder desarrollar las capacidades o competencias en el docente, entre otras, asociadas a la capacidad para comunicar, planificar metodológicamente las actividades.

La investigación anteriormente anotada deja de lado la competencia denominada capacidad intercultural, comprendida como la habilidad para atender a las diferentes necesidades de los estudiantes, su diversidad cultural y la transformación de la práctica docente en contextos educativos culturalmente disímiles.

Esta investigación se enfoca en reconocer las competencias como habilidades para desarrollar en los docentes formadores, sin embargo, hace un planteamiento general de estas competencias. Por lo tanto, no profundiza en las experiencias de formación que reflejen tendencias pedagógicas interculturales o dialógicas, como se proponen hoy en día frente a las prácticas de formación que propenden a una educación abierta en contextos de la educación a distancia y virtual.

Con respecto a este aspecto de la formación docente por competencias en esta modalidad educativa, se mencionan los aportes que hace González (2006) desde la investigación, en donde se destaca la necesidad de formar tutores que propendan al desarrollo de competencias en sus estudiantes para la posterior inserción en un mundo laboral del profesional, en el cual se necesita fortalecer el capital humano, enfocándose en lo cognitivo, afectivo y académico (González, 2006).

Al potenciar los procesos educativos desde la formación por competencias, no solo en el docente sino en el estudiante, se tiende a pedagogías y prácticas centradas en la libertad y desarrollo del individuo a través de sus propios intereses de aprendizaje (González, 2006; Nascimbeni & Kugemann, 2014).

Desde esta perspectiva, la formación por competencias como tendencia pedagógica y su relación con otras tendencias como el cognitivismo y las pedagogías críticas, son abordadas por la investigación de Duart y Sangrá (2005), Coll y Monereo (2008), Monereo, Badia y Domenech (2005), en las cuales se examinan los procesos pedagógicos en la educación virtual y presencial, ubicando la enseñanza y el aprendizaje como parte de un proceso de formación integral.

Lo anterior, en un proceso de cambio o desplazamiento del b-learning o aprendizaje mezclado, hacia el e-learning o aprendizaje en red, que requiere de disposiciones psicológicas y cognitivas basadas en las competencias básicas para la acción docente y el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje se propone como parte de una competencia generada entre grupos de trabajo que por lo común están mediados por herramientas infocomunicacionales.

En esta investigación, las tendencias pedagógicas demuestran una transformación de la práctica hacia esquemas de representación de las acciones o modelos pedagógicos soportados fundamentalmente por la mediación tecnológica y el control del proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación en la relación docente y estudiante (Stephenson & Sangrá, 2008). Este tratamiento integra lo cognitivo, con lo constructivista y conductual.

Dada la combinación anterior, las condiciones actuales de la calidad educativa en la modalidad educativa a distancia y virtual tienden a ser una instruccionalidad

planificada y mediada por diversas herramientas tecnológicas que reduce el sentido de las prácticas de formación a lo instrumental. Para el caso de esta modalidad, se ve reflejado en la articulación entre los procesos administrativos y de gestión educativa eficiente con las tendencias pedagógicas que refuerzan la planeación educativa y la acción estratégica eficaz.

Esta condición formativa se caracteriza por el desarrollo de competencias en un contexto de prácticas de formación basado en esquemas precisos de la planificación educativa, como lo menciona Silvio (2009), sobre el desarrollo, gestión y evaluación. No obstante, se presenta la investigación de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), en la cual se analizan las resistencias que existen por parte de los docentes y estudiantes de licenciatura en torno al uso e inclusión de las TIC en su práctica de formación. Resistencia evidenciada en otros informes, como lo señala la agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010 (Echeverría, 2010), en la cual se analizan los factores que inciden en la educación al momento de incluir las tecnologías de información y comunicación y las modalidades educativas a distancia en las prácticas de formación.

Según Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) y Echeverría (2010), el docente que enseña a través del uso de las TIC y en modalidad a distancia debe saber relacionar sus conocimientos y experiencias previas, a modo de competencias y habilidades, con el uso de las herramientas pedagógicas de orden tecnológico, para poder así transmitir y reproducir conocimientos en el estudiante y consolidar procesos de aprendizaje de manera efectiva, con base en la tendencia pedagógica de la tecnología educativa.

Entre las experiencias de estos informes y los anteriores autores se demuestra que las tendencias pedagógicas prevalentes son instruccionales y conductistas, evidencian un proceso de apropiación, implementación, adaptación de las prácticas y transformación de los procesos de aprendizaje, uso e implementación de las tecnologías y desarrollo de competencias digitales, en relación con su apropiación pedagógica y didáctica.

Por otra parte, la investigación de Coll, Mauri y Onrubia (citados por Coll & Monereo, 2008) hace especial énfasis en las experiencias pedagógicas de implementación didáctica y procedimental en los contextos de la Educación Básica que potencian el aprendizaje colaborativo. De esta manera, se analiza el acercamiento al uso de las TIC, como medio de una comunicación efectiva para el trabajo en grupo de los estudiantes.

En esta investigación se analizan las relaciones que se construyen en el lenguaje compartido con otros, por medio del cual se utilizan herramientas

infocomunicacionales que potencial tal lenguaje y su dinámica en la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 86) mencionan en su estudio la integración de propuestas pedagógicas que combinan los aspectos tecnológicos con los pedagógicos instruccionales orientados a la planeación, desarrollo de guías y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas de comunicación en el desarrollo de la actividad académica, como es el caso del foro virtual y el chat.

El uso de estas herramientas infocomunicacionales permite generar espacios de discusión en donde los diálogos sostenidos se proyectan en momentos asincrónicos, de desplazamiento continuo en contexto y bajo una observación flotante de estar presente ocasionalmente. El foro virtual en las experiencias de formación se utiliza como herramienta para mediar la enseñanza y el aprendizaje.

En las diferentes investigaciones este medio ha servido de complemento en la descripción, análisis e interpretación de información, reafirmando su uso, como en el caso de la investigación de Subramaniam y Kandasamy (2014, p. 3), en la cual, las discusiones e intercambios de experiencias presentes allí, permiten resolver problemas y apropiar conocimiento, en la medida que sea mediado por un conjunto de estrategias socioconstructivistas centradas en el aprendizaje colaborativo y la resolución conjunta de problemas.

El foro virtual es además una herramienta infocomunicacional que se utiliza en la plataforma (LMS) Moodle –la cual fue creada originalmente bajo los principios socioconstructivistas de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje (Dougiamas & Taylor, 2002)–, que supone un medio a través del cual se desarrollan diálogos compartidos y se potencia el aprendizaje en grupo (Uribarrí, 2002). No obstante, requiere de un acompañamiento continuo y constante por parte de un tutor que modere los diálogos y oriente el curso de los mismos, sin descuidar los objetivos de aprendizaje o temáticas propias del currículo.

La tendencia en el uso de esta herramienta denota la necesidad de procurar la presencia continua de un moderador para evitar que los diálogos o discusiones no se pierdan de su curso o trayecto discursivo para la formación, aspecto que se evidencia en la práctica de formación actual, en la cual la expectativa del docente por incluir el uso de estas herramientas, conlleva un aprendizaje centrado en la enseñanza desde una perspectiva formal y compartimentalizada del currículo que va a ser enseñado (De Pablos, 2010).

Profundizando en esta condición de cómo se articulan los procesos pedagógicos al uso de la tecnología, se aborda la investigación de Coll, Mauri y Onrubia. (2008, p. 86) y Onrubia, Coll, Bustos y Engel (2006, p. 99), quienes desarrollan la noción del

concepto tecnopedagógico, el cual es definido como “la combinación de procesos de planeación pedagógica basados en diseños Instruccionales y tecnológicos que reorientan la condición de la enseñanza y el aprendizaje”.

Las prácticas de formación que se configuran a partir de lo tecnopedagógico dependen de la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, vistas desde el uso y experticia en el dominio tecnológico, y delimitadas por la finalidad del uso que se hace de las mismas, los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar a través de estas y la importancia que se le da a estas herramientas y tecnologías en relación con los contenidos de aprendizaje o el currículo.

Estos autores (Coll, Mauri & Onrubia, 2008) mencionan, a su vez, tres grandes tipos de usos de las TIC para el aprendizaje y las prácticas de formación, como herramienta curricular, como instrumento de aprendizaje o como herramienta afectiva. En paralelo, mencionan Antonenko, Toy y Niederhauser (2004) en su investigación, que el uso de las TIC puede obedecer a un orden pedagógico, psicológico, tecnológico, pragmático o cultural curricular.

Al igual que los antecedentes presentados por Coll, Mauri y Onrubia (2008), estos aportes investigativos demuestran que las prácticas de formación están determinadas por el uso pedagógico, su conocimiento, dominio y aplicación, así como por las relaciones que existen entre las herramientas tecnológicas, las experiencias pedagógicas y los procesos de implementación de las mismas, en los cuales está inmersa la condición psicológica de los docentes y estudiantes.

Este análisis se reafirma a partir de la investigación de Kivunga (2015), quien analiza el uso de las TIC y su incorporación en las prácticas pedagógicas por medio de acciones creativas, que integran experiencias asociadas a las inteligencias múltiples, en especial la mirada kinestésica y su relación con los aspectos cognitivos, afectivos, pedagógicos y culturales.

Las tendencias pedagógicas, a partir de los referentes citados en el párrafo anterior, adquieren una particularidad al estar mediadas por el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Según los autores Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 93), las TIC cumplen una función mediadora de las relaciones entre docentes, contenidos y estudiantes, a modo de conjunto de interacciones que se pueden interpretar como instrumentos que determinan las relaciones entre estudiantes, docentes, tareas y contenidos, y demás actividades de enseñanza y aprendizaje.

Estas características de interactividad se proponen como un modo de explicación y comprensión de las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y contenidos creados en la red, sin ser significativo si prima la presencialidad o la

virtualidad. En la investigación de Coll, Mauri y Onrubia (2008, p. 93) se concluye con tres niveles que refieren a usos que hacen los docentes y estudiantes de las TIC: “diseño tecnológico, diseño tecnopedagógico y prácticas de uso”.

En este sentido, se presenta el reporte desarrollado por Szücs et al. (2014), sobre el uso pedagógico o tecnopedagógico del computador, en las prácticas de formación orientadas hacia el aprendizaje abierto y la potenciación de las habilidades multilingües. Un aspecto que se aborda en esta investigación son las prácticas y políticas educativas del sector social y cultural (innovación, sociedad industrial y pedagogía digital) que han ido transformando los hábitos de uso.

Sobre este informe se hace énfasis en las prácticas de formación docente a través del uso práctico de las tecnologías, que en su mayoría son de difícil acceso por no hacer parte de una capacitación continuada. Esta oportunidad y a la vez resistencia se evidencia en el poco uso de las mismas en la actividad docente y en las pocas expectativas por parte de los estudiantes frente al cómo aprender a través de las mismas.

El reporte de Szücs et al. (2014) muestra una tendencia pedagógica que integra el desarrollo de habilidades y competencias docentes, el desarrollo e innovación de diversos tipos de aprendizaje y la necesidad de promover la creatividad, innovación y desarrollo social en los diferentes contextos educativos sociales europeos. Su limitación como estudio radica en los aspectos socioculturales de orden capitalista, industrial y mercantil, que determinan en una educación cuyas prácticas de formación se evidencian en desarrollar planes, estrategias y acciones que procuren poner en las manos de docentes y estudiantes múltiples herramientas para potenciar sus propios aprendizajes.

El vacío del reporte de Szücs et al. (2014) está en no profundizar en las prácticas que propenden a una construcción de sentido humano en la formación de maestros, su rol como educadores en un contexto con diferencias de acceso e inclusión social y la construcción de sentido que los docentes asignan a sus prácticas en el proceso de inclusión, uso y apropiación tecnológica.

Con base en lo anterior, la comprensión pedagógica que posibilita entender las prácticas de formación y las tendencias presentes allí, se articulan con el conocimiento que se posee en los diversos escenarios de la modalidad a distancia y virtual. Sobre esto, se presenta la investigación de Gür y Karamete (2015), quienes configuran a través de un estudio de modelos pedagógicos y tecnológicos, la integración de diversos aspectos de orden pedagógico (cognitivismo, constructivismo, pedagogía dialogante), tecnológico (software emergente) y de contenidos de aprendizaje (temas, asignaturas, currículo).

La investigación anterior hace énfasis en el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido, el conocimiento del contenido tecnológico, el conocimiento tecnológico y pedagógico, y el conocimiento del contenido pedagógico y tecnológico. Todos estos conocimientos refieren en sí a la propuesta pedagógica de mediación y apropiación del conocimiento, dentro de un contexto digital que se dinamiza en la medida que se privilegia lo pedagógico y tecnológico, con algunos referentes de orden cognitivo y constructivista.

Esta investigación reconoce, además, las posibles relaciones que se construyen entre los conceptos descritos en el párrafo anterior, reduciendo las tendencias pedagógicas a prácticas de formación que mantienen una conexión continua entre la tecnología, los contenidos y la pedagogía. Se observa el vacío pedagógico caracterizado por la integración de los factores propios del contexto de enseñanza y los modelos que se aplican allí, sin ser específicos o determinantes de la práctica.

En cuanto a la construcción de relaciones de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en las tendencias pedagógicas, se propone, a su vez, como parte del estado de la cuestión y comprensión del problema, la investigación de Ferreira (2015) y la investigación de Silva, Foohs, Sato, Do Rocio y Srtauhs (2009), quienes estudian las prácticas de uso y las experiencias docentes con diversas tecnologías educativas, en las que prevalece la necesidad de generar espacios de apropiación cultural y digital, y se examinan las comunidades de aprendizaje que trabajan una práctica pedagógica centrada en la negociación de significados (De Almeida, 2010).

Esta práctica muestra una tendencia caracterizada por proponer procesos de interacción entre una comunidad de docentes donde prevalece, a su vez, la discusión, la distribución y la producción de conocimientos, compartiendo los mismos intereses de aprendizaje y contribuyendo así a sus necesidades y expectativas personales.

En estas investigaciones se hace un aporte a la comprensión de tendencias pedagógicas alternativas, mediadas por las TIC en contextos diversos de aprendizaje. Desde la perspectiva tecnopedagógica, la apropiación de herramientas orientadas a la creación de contenidos y la mediación de diseños instruccionales permiten generar una coherencia didáctica, en la cual los participantes pueden integrar experiencias y potenciar el aprendizaje colaborativo.

Sin embargo, el rol del docente en el proceso de transmisión e innovación se sustrae al lugar que ocupa en la generación y desarrollo de contenidos, no del conocimiento, sino la exposición explícita de un saber informacional que se refuerza a través de las estrategias cognitivas denominadas de acuerdo con Szücs

et al. (2014, p. 276), como pedagogía digital, emergiendo por ende un conocimiento espontáneo, basado en las ciencias cognitivas.

Al analizar e interpretar las TIC en la tecnopedagogía, se encuentra la investigación realizada por Tuulikki (2015, p. 66), en la cual se presenta el proceso instruccional como un simulador caracterizado por el conjunto de procesos operacionales que presentan modelos adaptativos a contextos. Asimismo, se plantea la investigación desarrollada por Antonenko et al. (2004), en la cual se analiza la mediación de plataformas de aprendizaje como un instrumento operativo que facilita el aprendizaje a través de diseño instruccional o tecnopedagógico.

Los aportes de estas investigaciones se basan en el pragmatismo operacional de la educación tecnológica, dejando de lado la necesidad de indagar sobre los aspectos pedagógicos que determinan diversas tendencias y su incidencia en las prácticas de formación que enfatizan en la condición social y cultural de la tecnología educativa.

Como complemento de la investigación anterior, Zurita y Ryberg (2005) plantean que toda práctica pedagógica se transforma en la virtualidad a partir del uso estratégico e instruccional de las herramientas infocomunicacionales (tecnopedagogía) como mediadoras y facilitadoras del proceso, en el cual la acción docente se sustrae al seguimiento de las actividades de aprendizaje y la interacción entre este mismo y el estudiante en el uso continuo de estas herramientas. De esta investigación se sustraen las siguientes ideas:

1. Un apego muy sesgado a la planificación y seguimiento instruccional de una actividad por parte del docente, en donde el aprendizaje demostró procesos de memorización por aproximación sucesiva hacia la ejemplificación.
2. El seguimiento al proceso de aprendizaje se sustentó en la planificación, el desarrollo, la construcción y la facilitación de información y uso de recursos y herramientas tecnológicas para la realimentación (tecnopedagogía situada). Sin embargo, la tendencia pedagógica que se presenta en las prácticas de formación se determina por un aprendizaje centrado en el docente, con una participación gradual del estudiante, en la medida que se permite que este mismo acceda al conocimiento para promover su propio aprendizaje. A continuación, se presentan las investigaciones de orden cultural y social que analizan las prácticas de formación y sus tendencias pedagógicas.

La experiencia etnográfica de la presente investigación doctoral se desarrolla a lo largo de un conjunto de prácticas centradas en lo cultural y social, permitiendo con ello profundizar en torno a las investigaciones de orden cultural y social

que analizan las prácticas de formación a través de la modalidad a distancia y virtualidad. Por lo anterior, se presenta el trabajo de García y Tejedor (2010) sobre la transformación pedagógica centrada en los procesos de innovación tecnológica y su uso en la modalidad a distancia y virtual, los cuales denotan un proceso de ajuste y adaptación social y cultural continua. Esto implica la facilitación del aprendizaje, la elaboración y uso de material específicamente elaborado para desarrollar las estrategias de enseñanza.

Entre los resultados de esta investigación se destaca el proceso de apropiación del conocimiento tecnológico para ser usado en la enseñanza, con ciertos atenuantes prácticos en su implementación y uso práctico, tales como: el diseño, la coordinación y la participación en actividades de colaboración y comunicación de la comunidad educativa con el uso de las TIC, al igual que las acciones de evaluación del proceso de aprendizaje. Su aporte en este campo deja de lado las experiencias de implementación y uso práctico, en donde las particularidades de la enseñanza cobran relevancia.

Las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados o docentes destacan otras investigaciones, asociadas a los aspectos culturales y curriculares. Se presenta en este sentido la investigación realizada por Fainholc (2015) sobre las condiciones curriculares y culturales y su relación con la equidad educativa en la modalidad a distancia y virtual.

Estas condiciones están caracterizadas además por una visión holística y transdisciplinar, en donde se reconocen las realidades tecnológicas, sociales y culturales que determinan los reduccionismos hegemónicos propios de la técnica instruccional, esta misma sustentada en el desarrollo de producto y construcción de artefactos en el conocimiento.

La anterior investigación hace un aporte al criticar el uso que se hace de las TIC en los procesos educativos de la modalidad a distancia, en donde no se discrimina por diversidad cultural o riquezas sociales. Por el contrario, se hace una crítica al carácter homogeneizante de los procesos educativos sustentados en el uso de artefactos. Asimismo, deja un vacío que es necesario abordar en lo concerniente a las prácticas de formación documentables, a través de las cuales se puedan estudiar aquellas tendencias pedagógicas y las dinámicas presentes allí.

La diversidad cultural y social de las comunidades inmersas en la modalidad a distancia y virtual muestra, en alguna medida, que las tendencias pedagógicas se reorganizan y adaptan alrededor de las experiencias de enseñanza y las situaciones de aprendizaje en el diario quehacer del docente y su vida dentro de una cultura educativa. Esta cultura puede estar o no determinada por la experiencia propia del

diseño de software para crear herramientas y medios tecnológicos educativos o para recibir diseños educativos extranjeros sin mayor soporte pedagógico.

Esto se observa en la investigación de Garba (2014), en donde las prácticas de formación de los docentes de universidades en Nigeria requieren de una adaptación continua que va de la mano con el uso de las TIC y su aplicación efectiva en la diversidad etnocurricular. Esto es, una continua evaluación de las prácticas, orientadas al logro de aprendizajes; pero antes, en las habilidades del docente para transmitir las a sus estudiantes.

Lo anterior se proyecta además en las experiencias de investigación del presente trabajo, en donde lo comunitario, social y curricular determina la formación del educador. En particular, las experiencias y habilidades reconocidas como competencias para la enseñanza con el apoyo continuo de las TIC.

La aproximación integral expuesta en esta investigación muestra el aporte a la comprensión del problema, que para este caso se refiere a la efectividad dada o apoyo continuo por parte de los docentes para el cumplimiento del desarrollo del currículo y su aplicación según las etnias, en consonancia con el desarrollo de habilidades para dominar e implementar una infraestructura tecnológica (Garba, 2014).

Las investigaciones de Garba (2014), Fainholc (2015) y García y Tejedor (2010), reafirman que los docentes ven como algo probable que el uso de las TIC contribuya al mejoramiento de la actividad docente en lo concerniente a la mejora de las actitudes hacia el estudio y socialización, y la mejora de la satisfacción. Se exceptúa la mejora en la motivación de los alumnos, la cual es vista como algo mucho más probable que contribuya al mejoramiento de la actividad docente, aunque no ocurra de manera cotidiana. En la medida que se reconozca la incidencia del uso de las TIC en las prácticas de formación, estas últimas podrán facilitar la identificación de las tendencias allí presentes.

El vacío que presentan las anteriores investigaciones obedece a las particularidades étnicas y culturales que se configuran en el proceso de implementación tecnológica en diferentes contextos sociales y regionales en proceso de desarrollo económico, que anteriormente estaban en condiciones de pobreza y violencia, como en el caso de Nigeria, en donde se realizó una de las anteriores investigaciones.

Adicionalmente, se presenta la investigación desarrollada por Cetz (2015), sobre el uso de las herramientas para desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo, a partir del intercambio cultural de experiencias, las cuales motivan y potencian el interés por aprender de manera compartida, y la posibilidad para desarrollar el pensamiento crítico.

Esta investigación profundiza en los procesos sociales y culturales que inciden en las diversas experiencias de aprendizaje, no obstante, no profundiza en los contextos de formación de maestros como futuros licenciados en Educación Básica, pues su aporte está en reconocer la influencia de los factores culturales en la modalidad a distancia, en una amplia generalidad.

Igualmente, las interpretaciones y reflexiones que se hacen sobre los procesos pedagógicos basados en las relaciones culturales y la tendencia pedagógica constructivista, muestran investigaciones a partir del uso de las herramientas infocomunicacionales en la modalidad a distancia y virtual, evidencian otras experiencias de investigación como la propuesta por Steff-Mabry, Radlick y Doane (2010) sobre las “voces de los estudiantes” en escuelas superiores y de nivel medio acerca del uso que hacen los docentes de las TIC.

Sin embargo, la percepción de sus docentes sobre el uso de las tecnologías está solo limitado a la actividad instruccional en el salón de clases, su proceso de adopción e implementación hace especial énfasis en la transformación y adaptación de las prácticas, desde los tipos de interacción que se configuran en la modalidad b-learning, así como los procesos pedagógicos de implementación, diseño instruccional, seguimiento al proceso de aprendizaje y procesos de interacción con el desarrollo curricular (Tickle, Muldoon & Tennent 2009; Onrubia, 2005; Farren, 2008).

Recapitulando, las investigaciones presentadas previamente en los antecedentes se orientan hacia la condición del estudiante y docente en la relación de enseñanza y aprendizaje, caracterizada en la modalidad a distancia y virtual como un proceso dinámico determinado por múltiples aspectos educativos y sociales.

Para complementar lo anterior, se proponen estrategias pedagógicas precisas, que denotan diversas tendencias pedagógicas, no todas profundizadas, y atendiendo al proceso de gestión administrativa, pedagógica y educativa que expone una condición propia de la modalidad educativa a distancia y virtual (EAD), la cual refiere inicialmente a la instruccionalidad e instrumentalidad de los procesos pedagógicos.

En la exposición y análisis de estas investigaciones se dan múltiples relaciones de orden educativo, tecnológico y pedagógico, que se construyen entre el contexto de la modalidad, y a partir de los cuales se configuran diferentes dinámicas que no son ajenas a la relación entre tecnología, tecnopedagogía y las características de la modalidad a distancia y virtual. Con lo cual se dan aspectos como el diseño de contenidos, desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje y gestión educativa del seguimiento, evaluación y control del proceso. Estos definen en alguna forma las tendencias y corrientes pedagógicas allí presentes. Aunque estas

se abordan indiscriminadamente, se reafirman las prácticas de formación asociadas al currículo como un contenido para ser enseñado y los métodos de planeación educativa pertinentes para ser aplicados de forma instruccional durante el proceso. De igual forma, entre las investigaciones anteriormente expuestas se atiende de manera precisa a los modelos pedagógicos como referentes de una práctica de formación no del todo definida o identificada, sino a la luz de la manera en que los modelos pueden lograr que esta práctica se perfeccione.

De esta forma, la mirada etnográfica a través de la cual se desarrolla la presente investigación, se conjuga con los antecedentes al ir identificando los sentidos propios de la realidad de los docentes formadores de licenciados en Educación Básica modalidad a distancia y virtual, por cuanto la misma identificación se desarrolla en un ir y venir constante entre realidad y teoría.

Las investigaciones muestran planes, acciones estratégicas, procesos de inclusión, desarrollo de competencias para hacer más eficientes los usos, inclusión social educativa para fortalecer procesos de formación para el trabajo, y análisis de las diversidades culturales para lograr mayor afinidad social educativa en la inclusión. Por lo anterior, se da paso a la justificación que argumenta el porqué es pertinente esta investigación en el contexto de la educación en Colombia.

La justificación que impulsa el desarrollo de la presente investigación en la educación a distancia y virtual parte de la necesidad de seguir pensando en unas pedagogías que sean apropiadas para la dinámica de formación de los licenciados. Es decir, las tendencias pedagógicas presentes en las prácticas de formación revisten una complejidad formativa, social y tecnológica que debe estudiarse, entre estas, las relaciones que deben mantener las actividades de enseñanza y aprendizaje con el uso instruccional de las tecnologías.

De igual forma, las investigaciones muestran que la educación a distancia y virtual ha ido integrando de manera continua y paulatina las TIC; aspecto por el cual se hace pertinente comprender su incidencia en los procesos pedagógicos y su articulación con las prácticas de formación que hacen uso de estas tecnologías, ya que revisten una particularidad en la formación de licenciados en Educación.

Con base en estos referentes descritos, se hace necesario abordar las líneas de pensamiento de los docentes que definen tendencias pedagógicas y, a su vez, la presencia de estas en las prácticas de formación que fundamentan pedagógicamente la modalidad a distancia y la formación de licenciados en Educación Básica. Con lo cual, la presente investigación sobre tales experiencias profundiza en la necesidad de reconocer los sentidos y las relaciones que se construyen allí, entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes.

En el contexto de la modalidad educativa como opción educativa en auge, hace falta profundizar, a su vez, en las reflexiones que se dan sobre lo instrumental, lo instruccional, los procesos de masificación y las tendencias pedagógicas que se evidencian, en relación con las prácticas de formación. Es decir, la forma como se interpretan estas relaciones, en especial atendiendo a la problemática de no reducir los procesos de formación de licenciados en Educación Básica a simples acciones instrumentales e instruccionales, sesgando la incidencia de estas acciones a la reproducción de conocimiento.

Concretando los aspectos que justifican esta investigación, se hace pertinente evidenciar en la experiencia práctica del docente formador de licenciados, sus líneas de pensamiento o tendencias pedagógicas que refuerzan su práctica de formación en un contexto que se define y dinamiza continuamente por los sentidos que este adquiere entre docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

En el mismo sentido, las investigaciones presentadas aportan poca evidencia de las experiencias y prácticas cotidianas del quehacer pedagógico, de la construcción de sentido de este quehacer, y de los aspectos que lo identifican como parte de una práctica de formación de licenciados en Educación Básica o futuros maestros que se forman a través de educación a distancia y virtual.

La tendencia educativa actual evidencia una problemática que en los posteriores hallazgos de esta investigación emergen como parte de los mismos resultados, y que refieren a la cobertura, la masificación y el alcance indiscriminado de la modalidad educativa. A partir de esta generalidad, se observa una tendencia educativa en desarrollo, de propender a una modalidad educativa de calidad. Sin embargo, esta calidad es cuestionable por la diversidad pedagógica y la tecnología que se usa para tales fines.

Esta secuencialidad pedagógica operativa tiende al uso práctico de tecnologías y estrategias pedagógicas, en donde se observan tendencias pedagógicas como el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo, entre otras. Al comprender que un aspecto de la formación de licenciados o maestros es el desarrollo del pensamiento reflexivo, inquisitivo, indagador y crítico, se hace necesario indagar sobre la condición problémica que atiende al sesgo pedagógico y pragmático.

En el campo de las prácticas de formación se suscita una acción pragmática e instrumentalizada, reducida al uso indiscriminado de guías y diseños instruccionales. Lo anterior se soporta en los antecedentes revisados para la presente investigación y los posteriores hallazgos que se evidencian con las categorías que emergieron de esta.

Estos antecedentes problematizan sobre la tendencia conductista y cognitiva de los diseños instruccionales y guías de aprendizaje apoyadas en rúbricas, las cuales determinan una cultura de la técnica hegemónica, de orden mecánico y adaptativo a realidades ya dadas por parte de modelos pedagógicos propuestos para cada cultura y sociedad en la cual se forman maestros, es decir, ajenas a la propia condición social y cultural de una comunidad o región geográfica. Tales modelos educativos instruccionales son asimilados de manera tácita, sin mayor profundidad ni análisis crítico en sus fines pedagógicos y formativos, sino como una actividad masificante.

La mirada con la cual se asumen estos modelos educativos, hacen de tal potenciación un aprendizaje centrado en el uso y construcción de sentido de la funcionalidad, mas no en la construcción y transformación de la condición del ser humano y su rol en el contexto de la educación mediada por las TIC. En otras palabras, el pragmatismo pedagógico se enfoca en resultados que determinan productos de aprendizaje y deja de lado la valoración de los procesos, sesgando las posibilidades de profundizar en el desarrollo del pensamiento crítico y su aplicación en contexto.

Con base en los antecedentes expuestos en la presente investigación, la configuración del problema remite a la necesidad de identificar, analizar e interpretar cuáles tendencias pedagógicas se configuran en las prácticas de formación a través de las prácticas pedagógicas del docente, lo cual implica la necesidad de conocer, bajo una interpretación hermenéutica, las tendencias pedagógicas que se evidencian en las prácticas de formación del licenciado como un futuro profesional. De acuerdo con los planteamientos presentados en la justificación, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles tendencias pedagógicas se configuran en las prácticas de formación inicial de licenciados en Educación Básica en la modalidad a distancia y virtual?

Las preguntas orientadoras que se enfocan hacia la pregunta son:

¿Qué tendencias pedagógicas se despliegan en los distintos escenarios educativos de formación inicial de docentes en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual?

¿Qué relaciones se dan entre las tendencias pedagógicas planteadas por los docentes y las prácticas de formación inicial de licenciados en la modalidad educativa a distancia y virtual?

El propósito general de la presente investigación es comprender las tendencias pedagógicas que se configuran en las prácticas de formación inicial de licenciados

en Educación Básica en modalidad educativa a distancia y virtual. Y los propósitos de investigación son:

- Identificar las distintas tendencias pedagógicas desplegadas en las prácticas de formación inicial de licenciados en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual.
- Analizar las distintas tendencias pedagógicas identificadas en las prácticas de formación inicial de docentes en Educación Básica en la modalidad educativa a distancia y virtual.
- Interpretar las distintas tendencias pedagógicas que emergen en las prácticas de formación inicial de docentes en modalidad educativa a distancia y virtual.

A continuación se presentan los siguientes temas que serán tratados en esta investigación. Los referentes teóricos, como aspectos conceptuales que surgieron en la actividad interpretativa fundamentada en el ir y venir continuo de la realidad a la teoría y viceversa. Asimismo, se expone el diseño de la investigación, los análisis y la interpretación de los resultados y la discusión final, las limitaciones, y las líneas abiertas. El desarrollo posterior mediante la estructura mencionada permitirá al lector comprender la esencia del paradigma interpretativo a través de una práctica etnográfica que profundiza en las relaciones y sentidos que surgen en una comunidad educativa.