



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Formación y práctica del docente en la implementación de
la educación virtual de la Universidad de Sonora.*

Una mirada desde los actores

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:

Iván Humberto Borbón Muñoz

Director:

Emilia Castillo Ochoa

Co-Director:

Edgar Oswaldo González Bello

Hermosillo, Sonora, 9 de octubre de 2015

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora, 9 de octubre de 2015

Dra. Guadalupe González Lizárraga

Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado “**Formación y práctica del docente en la implementación de educación virtual de la Universidad de Sonora. Una mirada desde los actores**”, presentado por el pasante de maestría, Iván Humberto Borbón Muñoz cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentante en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

Dra. Emilia Castillo Ochoa
Asesor Director

Dr. Edgar Oswaldo González Bello
Asesor Co-director

Dra. ETTY Haydeé Estévez Nénninger
Asesor Sinodal

Dra. Martha Alejandrina Zavala Guirado
Asesor Sinodal

Dedicado a mis abuelos:

Especialmente hasta el cielo a José Humberto Borbón Zazueta.

“Gracias por llenarnos esta vida de tanto amor”.

Agradecimientos

En estos años de trabajo son muchas las personas que han hecho posible este documento, primeramente quiero reconocer el gran apoyo y paciencia de mi familia y amigos. Principalmente a mis padres quienes amo con toda mi alma, mis hermanos que me inspiran y me llenan de orgullo y Cutberto quien ha estado fielmente a mi lado en cada fracaso y progreso, este logro es nuestro. Así como a mis grandes amigos, quienes han estado tan abandonados durante este tiempo.

De igual manera, le doy gracias a mis maestros y mentores, Emilia Castillo, Edgar Gonzáles, Ety Estévez y Martha Zavala por el tiempo y los aportes dedicados a esta tesis. Pero además, es justo externar mi agradecimiento por todos los consejos y enseñanzas de Lupita, Federico, Raúl, Juan Pablo y, muy especialmente, a Daniel Carlos y Laura, espero ser merecedor de su aprecio tanto como cuentan con mi respeto y admiración.

Agradezco a la Universidad de Sonora y al CONACYT por esta oportunidad, que me ha permitido hacer grandes colegas y amigos con los que espero haber formado fuertes lazos amistosos y académicos: Paola, Alejandra, Danahé, Adolfo, Gissel, Pricilla, Adriana, Noelia y todos aquellos que me han permitido conocerles y aprenderles tantas cosas.

Es importante reconocer por supuesto el apoyo de los docentes y estudiantes de Trabajo Social en Línea, por brindarme su tiempo y confianza. En especial quiero externar mi aprecio a Jacobed Rosas y María Arenas, quienes más que brindarme su ayuda se volvieron parte de este proyecto.

Índice

Presentación.....	4
Capítulo I. Educación Virtual Universitaria y formación docente	6
1.1 Acerca de la investigación	7
1.2 El problema de la formación de los docentes de EVU.....	9
1.3 Contexto global y local de las transformaciones educativas.....	12
1.4 Antecedentes de la formación docente y las TIC en la educación superior.	19
1.4.1 Dimensión disciplinar: Adaptación en la práctica educativa.....	20
1.4.2 Dimensión Tecnológica: retos y desafíos.....	23
1.4.3 Dimensión pedagógica: la construcción de nuevas estrategias.....	25
1.5 Objetivos de investigación	27
1.6 Delimitación del estudio.....	28
1.7 Limitaciones de estudio	29
Capítulo II. Marco teórico de la investigación	30
2.1 La globalización y la incidencia de las TIC en la educación universitaria	31
2.1.1 Educación virtual: otro reto más de la universidad.....	33
2.1.2 Enfoques y concepciones de la educación virtual universitaria	35
2.1.3 Educación Virtual Universitaria en el escenario educativo.....	37
2.2 Políticas y acciones institucionales para formación de los docentes	39
2.2.1 La educación virtual universitaria como innovación tecnológica	41
2.2.2 Formación docente y la formación de los profesores en México	42
2.2.3 Agenda pendiente de la educación virtual	45
2.3 Actores e instituciones ante del cambio educativo de la EVU	46
2.3.1 Capacidad para el cambio significativo en la práctica docente de EVU	51
2.3.2 Acciones de formación de los docentes en la implementación de EVU	54
2.3.3 Difusión de las innovaciones para la institucionalización	57
2.4 Modelo teórico apara el análisis de la formación docente en la EVU	59
Capítulo III. Marco metodológico de la investigación.....	61
3.1 El paradigma y enfoque de investigación:	63

3.2	Diseño y método de investigación:	65
3.3	Construcción de instrumentos de investigación.....	66
3.4	Procedimiento de acopio de datos	67
3.5	Elección de sujetos clave para la investigación	68
3.5.1	Criterios de inclusión y exclusión de sujetos.....	69
3.6	Estructuración y análisis de la información.....	70
Capítulo IV. Resultados de investigación		71
4.1	Cambios en la práctica docente de EVU	73
4.1.1	Cambios en el rol docente: de ser “docente” a ser “asesor”	73
4.1.2	Prácticas emergentes en la educación virtual.....	85
4.1.3	Factores que condicionan el desempeño docente en la EVU.....	90
4.2	Implementación de estrategias y acciones de formación docente.....	99
4.2.1	Acciones de formación docente para los profesores de EVU	99
4.2.2	La formación conjunta entre docente e institución	103
4.2.3	Autoformación como producto de la experiencia docente.....	113
4.3	Hacia la institucionalización de la EVU mediante acciones de difusión.....	118
4.3.1	El establecimiento de objetivos	118
4.3.2	Integración del docente de EVU	123
4.3.3	Uso del conocimiento institucional	126
Capítulo V. Discusión, conclusiones y recomendaciones para la EVU		131
5.1	La construcción de capacidades frente al cambio en la práctica docente .	132
5.2	El vacío de una estructura de formación docente ante la EVU.....	140
5.3	Difusión de la innovación:condición para la institucionalización de la EVU	146
5.4	Futuro de la EVU en la Universidad de Sonora: camino de dificultades y retos	150
5.5	Recomendaciones generales	153
5.5.1	Estructura académica, laboral y administrativa para la EVU.....	153
5.5.2	Formación individual y colaborativa de los docentes de EVU.....	157
5.5.3	Recomendaciones para la institucionalización de la EVU.....	159
5.6	Agenda de investigación: algunos elementos pendientes	161
Referencias.....		164
Anexos		172

Anexo 1. Guion de entrevistas a estudiantes.	173
Anexo 2. Guion de entrevista a docentes.	174
Anexo 3. Guion de entrevista para administrativos.	177

Índice de figuras

Figura 1. Marco contextual de la educación virtual.	12
Figura 2. Articulación del conocimiento docente y el apoyo institucional.	48
Figura 3. Modelo teórico para el análisis de la formación de los docentes en la implementación de la educación virtual universitaria.	60
Figura 4. Modelo metodológico para el análisis de la formación y práctica de los docentes en la implementación de la EVU.	62
Figura 5. Dimensiones de análisis de la formación de los docentes de EVU.	72
Figura 6. Cambios en la práctica docente en la implementación de la EVU.	98
Figura 7. Acciones de formación docente y de los docentes de EVU.	117
Figura 8. Institucionalización de la EVU mediante acciones de difusión.	130

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sobre estudiantes de Trabajo Social en Línea.	18
Tabla 2. Roles y funciones de los docentes de la EVU.	51
Tabla 3. Fases del cambio significativo y la práctica docente de la EVU.	52
Tabla 4. Implementación de micro-políticas y acciones de formación en la EVU.	56
Tabla 5. Modelo de la difusión de la innovación y la formación docente.	57
Tabla 6. Datos generales de los docentes de la Licenciatura de Trabajo Social en línea.	68
Tabla 7. Número de sujetos por tipo de actor.	70
Tabla 8. Nivel de cumplimiento de las metas institucionales referentes a la EVU.	129

Presentación

Frente a la implementación de modalidades educativas no presenciales en las Instituciones de Educación Superior (IES), se presenta la siguiente investigación como un esfuerzo por comprender los significados generados por los actores educativos sobre la formación y práctica de los docentes de Educación Virtual en la Universidad de Sonora.

Para tener un acercamiento al conocimiento de la problemática, se utiliza la Licenciatura de Trabajo Social en Línea, de la misma institución, como caso atípico de investigación, puesto que dicho programa educativo es la primera experiencia de la universidad en la implementación de un modelo educativo virtual.

En el primer capítulo se hace una delimitación del problema de estudio, destacándose la necesidad de definir y diferenciar la modalidad educativa de una amplia gama de opciones con características y fines diferentes. Para ello, se construye el concepto de Educación Virtual Universitaria, mismo que se identifica por el compromiso del programa con el aprendizaje del estudiante y la flexibilidad educativa, bajo la estructura formal de una Institución de una IES presencial. De igual manera, se describe el contexto del problema de estudio, marcado por una tensión de fuerzas entre recomendaciones internacionales que promueven la flexibilidad educativa como apoyo a la política de aumento del acceso y la cobertura de las IES, y las condiciones locales de las instituciones para hacer frente a dichas recomendaciones.

En el segundo capítulo se encuentra una reflexión acerca de las modificaciones en las IES a partir de la globalización y la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como la pertinencia de las experiencias de formación de los docentes como actores centrales de la implementación de modalidades no presenciales y algunos modelos teóricos factibles para la comprensión de la problemática.

En el tercer capítulo se describe el modelo metodológico, construido para el abordaje del objeto de estudio, en el cual se destaca la necesidad de utilizar los significados de la mayoría de los actores (profesores, administrativos y alumnos que abandonaron el programa), con el fin lograr una comprensión más amplia, de igual manera se optó por un paradigma cualitativo (enfoque interpretativo) mediante la técnica de entrevista, todo esto permitió contar con un discurso amplio acerca de la formación docente, la institucionalización de la EVU y las transformaciones de la práctica docente.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados de investigación, entre los hallazgos más importantes se ubican la inexistencia de un rol docente virtual, mismo que parece estar relacionado con la ausencia de una práctica de enseñanza, pocas transformaciones usualmente motivadas por las carencias en la implementación de la modalidad, aunado a la ausencia de metodologías pedagógicas propias y de una cultura digital, factores condicionantes de la práctica docente. Además, los actores expresan argumentos que permiten inferir acciones aisladas de formación, sin proyecto ni estrategia, que han sido menormente significativas que la experiencia docente. Lo mismo ocurre con la institucionalización de la EVU, puesto que aunque la Universidad de Sonora se pretende incrementar las experiencias en este sentido, no existe evidencia de que se esté realizando un proyecto formal y solidificado.

Los elementos descritos se discuten en el último capítulo, donde además se presentan algunas recomendaciones para el desarrollo de la EVU en la institución. Principalmente, se sugiere la creación de un modelo educativo, un reglamento y manual de procedimientos pensados desde la flexibilidad educativa, como el elemento innovador a incorporar en la institución. En el caso de la formación docente, se propone crear una estrategia propia y coherente con las necesidades (individualizada y colaborativa), mientras que con la institucionalización se sugiere no expandir la EVU sin la formalización de las experiencias existentes y la difusión de la innovación.

Capítulo I.

Educación Virtual Universitaria y formación docente

1.1 Acerca de la investigación

La posición del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo convierte en un elemento primordial para el diseño, implementación y evaluación de los cambios que se están gestionando en la educación superior. La planta docente tiene la mejor perspectiva para el entendimiento de los problemas y necesidades surgidas en la práctica educativa, además de ser un vínculo entre la institución y el aprendizaje del estudiante. Por ello, el profesor es considerado una figura determinante en la ejecución de nuevas modalidades educativas en las instituciones de educación superior (IES)¹.

En este mismo orden de ideas, la formación de los docentes tiene mucho peso en su capacidad de intervención. Ducoing (2005) argumenta que la formación es un proceso complejo que tiene implicaciones en los perfiles, objetivos y competencias del desarrollo educativo. También destaca varios elementos imprescindibles para la concepción de formación: por una parte, descarta la idea de un momento en el que la formación se concluye, sino que es parte del sujeto que va acumulando aprendizajes significativos (individuales y colaborativos) a lo largo de su trayectoria, considera experiencias que se pueden obtener de forma escolarizada y no escolarizada. Además, retoma la idea de formación como un proceso de compromiso en la búsqueda y realización de mayores posibilidades; la reflexión y el cambio de la práctica educativa, la apertura de posibles horizontes antes no explorados.

Estas ideas permiten una noción de formación que incluye un proceso permanente de maduración del docente en el manejo de sus capacidades para la reflexión y ejecución de los cambios que implica la incorporación de modalidades

¹ Álvarez y Ortiz (2013) destacan la importancia del profesor en la alfabetización del estudiante, su función es amortizar en el estudiante el conocimiento, la reflexión y el análisis de la información.

no presenciales² en las IES. Dicha formación se entiende como un compromiso con el proyecto, pero no solamente por parte de los docentes sino también por parte de la institución. En el caso de la formación docente para la implementación de la EVU, se conceptualiza como cualquier proceso que implica una reflexión que incide en la práctica y estrategias de enseñanza a favor del aprendizaje por medio de uso de las tecnologías.

En este sentido, se formula el cuestionamiento de cómo debe ser la formación docente que contribuya al desempeño de un papel activo del profesorado en la construcción de las características de la EVU, de tal manera que pueda ser considerada como una oferta educativa que impacte en la formación profesional de los estudiantes. Este es un tema complejo, donde se articulan intereses particulares, grupales e institucionales, así como las características propias del contexto social (Mcanally y Saldoval, 2007).

Aunque en la literatura y en documentos institucionales se han ubicado distintas maneras de referirse a la modalidad educativa que se implementa en espacios virtuales³, para este trabajo se denominan “*Educación Virtual Universitaria*”, retomando el concepto de entornos virtuales de aprendizaje de Brunner (2003), de educación virtual del Chan (2006, citado por Ducoing y Fortoul, 2013) y el de universidad virtual de Sangrá (2001). Los dos primeros conceptos hacen referencia a una noción de espacio y tiempo que desaparece al sustituir la tecnología “*aula*” por espacios digitales basados en Internet, mientras que la cualidad de “*universitaria*” incorpora el elemento sistémico que diferencia este tipo de educación a otras formas o modalidades.

² Ducoing (2013a) retoma a Serrano y Muñoz (2008) quienes definen a la modalidad como la forma en la que se ofrece un proceso de enseñanza aprendizaje en una institución, tomando en cuenta el tipo de comunicación entre docente y dicente.

³Por ejemplo, la Universidad de Sonora utiliza denominaciones como “modalidad en línea”, “educación virtual”, “oferta no presencial”, “educación abierta y a distancia”, entre otras.

En la EVU, la formación de los docentes se debate entre la incertidumbre y la urgencia. Al ser un elemento poco comprendido por las instituciones, el docente tiene un limitado conocimiento de cómo actuar en estos escenarios. Resulta imprescindible que se involucren rápidamente, debido a la preponderancia de sus conocimientos acerca del sistema, las condiciones institucionales, la disciplina donde se desempeñan y las características de los estudiantes.

Se requiere estudiar las peculiaridades de la formación que requieren los docentes de EVU, con el fin de poder proveerles de herramientas que incidan en su desempeño, no sólo en el asesoramiento de los estudiantes, sino en la edificación de la modalidad y los cambios que implica, considerando las condiciones del contexto de cada IES. Ducoing y Fortoul (2013a) señalan que es imprescindible analizar el papel de las instituciones en este proceso mediante la intervención, formalización e institucionalización de la formación.

1.2 El problema de la formación de los docentes de EVU

Una situación propia de los docentes es que desempeñan una gran cantidad de funciones, tanto institucionales como aquellas propias de la disciplina. Esto pone al docente en medio de nuevas y antiguas exigencias; lo podríamos comparar como un “malabarista de circo” que se entrena para sortear objetos en el aire pero que, al cambiar de escenario (digamos que ahora además deberá hacerlo sobre la cuerda floja) aumenta la complejidad de su acto. Entendamos esto como la articulación de las exigencias propias de la educación presencial en la dinámica del sistema educativo y las que surgen a partir de la incorporación del docente en la modalidad virtual. La formación docente debería habilitarlo para mantener ese “*equilibrio*”, controlar los componentes que entran en juego en la enseñanza y además brindarle la capacidad de desarrollar nuevas estrategias.

El profesor se encuentra sumergido en un espacio confuso y complejo. Por un lado, tiene que lidiar con normas que más que apoyarlo lo limitan y, por otro, tiene la responsabilidad de encontrar cómo motivar al estudiante y orientarlo un hacia el aprendizaje activo y autónomo. Más aún, tiene que cuidar sus propias

dudas, sus propias construcciones acerca del sistema educativo, la EVU y su práctica. Esto hace evidente la importancia de que la formación provoque la reflexión del docente sobre las problemáticas que encuentra en su práctica, pero también hay que considerar la urgencia de las acciones, puesto que la implementación de la modalidad virtual puede obedecer a distintos intereses, que se ven reflejados en su implementación y en la incorporación de personal debidamente capacitado.

La formación del docente para la EVU suele llegar después de la implementación de la modalidad y muchas veces ni siquiera se tiene un conocimiento firme de lo que se debería desarrollar para propiciar el aprendizaje del estudiante, en condiciones de calidad y flexibilidad. La capacitación que reciben suele ser limitada y técnica, con deficiencias en la dimensión tecnológica y en la generación de estrategias pedagógicas que permitan subsanar las carencias educativas que surgen de la sustitución del aula como escenario⁴, por espacios virtuales apoyados en el uso de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC). Ducoing y Fortoul (2013b) definen las TIC como formas tecnológicas utilizadas para gestionar, almacenar, transformar y compartir información.

La EVU exige nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y un cambio de rol en los actores. En el caso del docente, se requiere que cambie su rol tradicional como expositor o emisor de conocimientos para pasar a ser un facilitador, dejando al estudiante el control de su propio aprendizaje. El papel del docente será guiar y motivar al estudiante a que se haga responsable de su propia formación de forma flexible y autónoma (Cabero, 2001). Las nuevas modalidades educativas, con distintas necesidades y cambios en los roles de los actores, requieren de una

⁴ El aula ha sido la principal herramienta de la educación presencial, un espacio en donde se encierra el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la interacción cara a cara entre el docente y los estudiantes.

formación más compleja, que integren habilidades y conocimientos docentes congruentes (Cabero, Llorente y Gisbert, 2007).

La Universidad de Sonora afirma, en sus Planes de Desarrollo Institucional, seguir la línea que recomiendan las organizaciones internacionales, pero al mismo tiempo reconoce que, aunque cuenta con la infraestructura para el desarrollo de la EVU, queda pendiente la habilitación del personal docente. Esto hace relevante estudiar la formación de los docentes de la Licenciatura de Trabajo Social en línea, primera experiencia de EVU en dicha institución.

Por ello, el presente trabajo explora las siguientes preguntas generales:

- ¿Cuáles son los significados que otorgan los actores de la Licenciatura de Trabajo Social en línea de la Universidad de Sonora sobre la formación y práctica docente en la EVU?
- ¿Cuáles han sido los efectos de la formación del profesorado en la práctica docente durante el proceso de implementación de la EVU?
- ¿Cuáles son las necesidades de implementación, institucionalización y formación para el desarrollo y mejora de la práctica docente en la EVU?

La formación del docente, permanente y pertinente, proporciona una capacidad de acción al profesorado para participar en la creación de la modalidad de acuerdo a las características particulares de la institución donde se intenta implementar. Esta formación implica un trabajo de carrera en el entendimiento de los estudiantes, procesos virtuales y generación de capacidad de análisis, diseño, implementación y evaluación de estrategias para desarrollar la EVU.

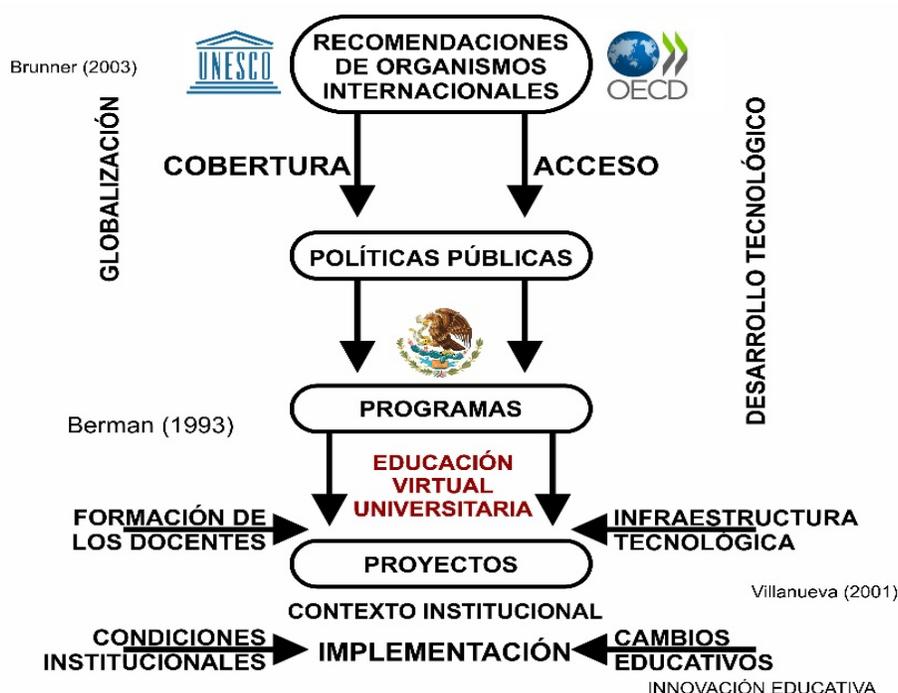
Impera analizar las condiciones para la construcción de un modelo de formación docente desde la óptica de las estrategias y acciones a seguir por la Universidad de Sonora, que permita contar con el conocimiento para trazar líneas de acción, en la consolidación de la EVU; mismas que benefician con: el aumento de la cobertura y la expansión geográfica de la oferta educativa, la reducción de costos a largo plazo, la distribución del conocimiento más amplia y rápidamente, y

la exploración de nuevas técnicas de enseñanza (Cabero, 2001). Sin embargo, es importante recalcar, lo señalado por Bates (2001), que estas modalidades no deben ser pensadas en términos económicos de costo y beneficio, puesto que usualmente no representan una inversión que rinda frutos a corto plazo. Su objetivo debe estar planteado desde la oportunidad de explorar nuevas formas educativas que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

1.3 Contexto global y local de las transformaciones educativas

Se ha conceptualizado el contexto de la educación superior como una articulación de esperanzas e incertidumbres, donde el creciente desarrollo de las TIC ha provocado transformaciones (Brunner, 2003). La educación superior ha experimentado más cambios en la última década que desde su existencia. Pero además, nunca como ahora los problemas educativos fueron tan complejos, determinados por factores de distintos niveles y bajo la influencia de distintas percepciones locales y globales.

Figura 1. Marco contextual de la educación virtual.



Fuente: Construcción propia.

A partir de la globalización, la educación superior se encuentra determinada por un contexto que articula cuestiones internacionales, nacionales, regionales y locales (Tourriñán, 2004), en una dinámica compleja donde las recomendaciones de organismos internacionales se permean en el sistema educativo a través de políticas públicas nacionales que inciden en los objetivos y acciones de las instituciones de educación superior (IES). Esto invita a pensar en la implementación de los cambios educativos desde una doble mirada; un contexto global que presenta las exigencias de la sociedad actual a los sistemas de educación superior como medidas para el desarrollo de la educación en el presente y en prospectiva; y al mismo tiempo, un conjunto de características institucionales que configuran el contexto local de las transformaciones o cambios y que inciden en los resultados de la misma implementación (ver Figura 1).

A partir del desarrollo tecnológico, han surgido nuevos espacios educativos categorizados por las distintas aplicaciones de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la flexibilidad que aporta para solucionar limitaciones de tiempo y espacio. Brunner (2003) es quien describe dichos escenarios como: (1) *educación tradicional con apoyo de las TIC*; (2) una evolución tecnológica del aula mediante *salas de clase interactivas*, donde el profesor no necesita estar guiando a su grupo; (3) *espacios virtuales (semipresenciales)* que permiten complementar a la educación áulica y a la vez desarrollar competencias tecnológicas básicas en los estudiantes; y por último, (4) la sustitución del aula como una herramienta más, por *espacios virtuales flexibles* apoyados en el uso de las TIC e Internet, que nos podrían permitir superar por completo las limitaciones tiempo-espaciales.

El cuarto escenario es el que interesa en esta investigación: entornos virtuales de aprendizaje. Según Sangrá (2001), estas modalidades educativas las podemos encontrar con una variedad de niveles de calidad pero, independientemente de ello, deberíamos de clasificarlas en dos tipos: las que se encuentran adscritas como apoyo a la cobertura de las universidades presenciales y las creadas como entidades universitarias con identidad propia, esta distinción debería ocasionar diferencias en las posibilidades de innovación de las mismas.

Desde la globalidad, la EVU forma parte de las recomendaciones internacionales y nacionales para la educación, que sugieren como respuesta a la necesidad de aumentar la cobertura en un plan mucho más amplio denominado “educación para la vida” (UNESCO, 1998) y consiste en promover la educación continua como una forma de provocar el crecimiento de las comunidades. Tiene como objetivo el crecimiento personal y profesional por medio del uso del tiempo libre en actividades educativas que incentiven el desarrollo social, la innovación, la productividad y el crecimiento económico (Brunner, 2003).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 1998) fomenta la formación docente para crear perfiles y niveles adopción tecnológica óptimos para la implementación de nuevas modalidades educativas basadas en el uso de la tecnología, con el fin de aumentar la matrícula en educación superior. De la misma manera, UNESCO (1998) promueve estas formas educativas como una estrategia para el desarrollo social, la innovación, la productividad y el crecimiento económico de las comunidades, por medio del uso del tiempo libre en actividades educativas.

En el informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica se expone que los organismos internacionales inviten a los gobiernos y partes interesadas a elaborar políticas y estrategias para promover la integración de TIC en la enseñanza y el aprendizaje, así como la formación docente y la búsqueda de equidad, calidad y éxito académico (Brunner y Ferrada, 2011).

Para que las modalidades virtuales tengan los niveles óptimos de calidad, es necesaria la participación significativa de los actores educativos, por lo cual la UNESCO (2004) resalta la importancia de la formación y capacitación docente, como un proceso de convencimiento que promueva la aceptación de las modalidades no presenciales. También se señala que las tecnologías estén supeditadas a las estrategias pedagógicas y no que la pedagogía se limite a obedecer a las características de la tecnología disponible (UNESCO, 2006).

Esta orientación permite visualizar dos necesidades esenciales: una formación tecnológica que le permita al profesor aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas disponibles y una formación pedagógica que desarrolle su capacidad para utilizar estas herramientas en función de estrategias de aprendizaje que promuevan la flexibilidad y la autonomía.

Didriksson (1998), a partir de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación superior, enlista la necesidad de modelos de evaluación y acreditación, iniciativas de legislación nacional, de gobierno o institucional, la aplicación de tecnologías, la educación a distancia, la ampliación del acceso y la diversificación del nivel. Sin embargo, señala que no se han logrado los resultados esperados ya que la implementación de las políticas se queda en aspectos superficiales que parecen responder más otros intereses que al bien común.

Lo anterior, se relaciona con que las recomendaciones internacionales no han sido creadas pensando en los contextos locales de las instituciones, sino que se diseñan como estrategias para la solución de problemas macro de los sistemas educativos. Se requiere estudiar la implementación de la EVU, partiendo de un diseño pensado de manera global pero que se adapte a las condiciones locales y de acuerdo con Toriñán (2004), la necesidad de considerar que las políticas sean pensadas globalmente pero actuadas localmente.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2004) fomenta la educación a distancia y los programas que integren tecnología con el mismo fin. De esta forma, se promueven la EVU como una opción para aumentar la cobertura educativa. Asimismo, en el Plan de Desarrollo Nacional, dentro de las estrategias del rubro "*Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles*" se incluye la cláusula: "*Ampliar la oferta educativa de las diferentes modalidades, incluyendo la mixta y la no escolarizada*" (Gobierno de la República, 2013).

La cobertura de la educación superior sigue siendo un problema no resuelto en México, el Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública (2005) afirma que en el año de 1990 las universidades mexicanas atendían el 12.4 % de la población entre 19 y 24 años, para el 2000 la oferta abarcaba un 17.4 % y para el 2005 el 28.4 %. Sin embargo, aunque la oferta se ha incrementado un 16% en 15 años, en el mismo estudio se prevé que en el año 2015, la cobertura disminuirá al 26.3%, esto debido a un aumento de la población en el rango de edad y un incremento de la demanda del 6.9 % entre 2000 y 2013.

Micheli y Garrido (2005) identifican las principales experiencias de EVU en México, las cuales se presentan con distintos niveles de consolidación; según los autores, las más adelantadas son: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, Instituto Politécnico Nacional e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey. Estas cuatro instituciones forman parte de una primera clasificación por contar con una estrategia nacional y/o regional, con gran tamaño e inversiones, además de recurso humano y tecnológico de acuerdo a las necesidades que la modalidad requiere.

Tomando en cuenta que la expansión de EVU es una tendencia que resulta poco factible de frenar, en los contextos más cercanos de su implementación como en la Universidad de Sonora, se requieren construir las bases para el éxito de los programas donde es necesario analizar las condiciones para la implementación de las transformaciones o cambios que implica la EVU como una innovación educativa en la institución.

El presente estudio contempla la necesidad de analizar la formación de los docentes de la licenciatura en Trabajo Social en línea, la cual representa un caso de análisis acerca de las condiciones de formación docente e implementación en las que se finca el desarrollo de la EVU y se considera un antecedente importante para la implementación de otros proyectos virtuales a la institución, así como un referente de las experiencias que se han llevado a cabo acerca de este tema.

En el contexto institucional, se ha incursionado en el ámbito de la EVU desde el año 1998, en el informe de rectoría de 1998-1999 (Ibarra, 1999) se reporta la creación del Programa de Educación Continua y a Distancia (EDUCADIS)⁵, mismo que funcionaba como ejecutor de las primeras acciones de educación no presencial que apenas empezaban a configurarse en la institución. Las actividades iniciales consistieron en videoconferencias a las distintas unidades académicas de la institución ubicadas en varios lugares geográficos, así como para los programas de posgrado a distancia.

En el informe de rectoría del 2002 (Ortega, 2002), se destaca la necesidad de estudios curriculares que permitan poner las condiciones para el impulso de nuevas modalidades educativas, con el fin de atender la demanda y elevar los niveles de formación profesional de la población. En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2001-2005 (Universidad de Sonora, 2005) menciona que EDUCADIS requería una segunda fase en la que se trabajara en el diseño, producción y desarrollo tanto de cursos como materiales didácticos. Sin embargo, Castillo, y González (2012) concluyen en su investigación sobre la necesidad de habilitar al profesorado de la Universidad de Sonora en el uso de la tecnología, por medio de políticas institucionales que deriven en acciones de capacitación. Expresan que las instituciones se han limitado a inversiones en equipo de cómputo, pero no en la preparación de los docentes para su uso eficiente.

De la misma manera, en el informe 2001-2002 (Ortega, 2002), se detecta la necesidad de formación y capacitación para su planta docente, principalmente en los temas de: teorías de aprendizaje, fundamento y práctica de la educación a distancia, estrategias para uso de tecnología, fundamentos y práctica del diseño instruccional, bases y competencias para la creación de ambientes de aprendizaje, tutoría y coordinación de proyectos de educación a distancia.

⁵ Este programa actualmente no existe.

Los “*lineamientos generales para un modelo curricular*” de la Universidad de Sonora (2003), que sustentan actualmente a la EVU⁶, declaran contar con la infraestructura necesaria para la implementación de educación a distancia, pero que aún falta sistematizar y optimizar el uso de los recursos. Empero, actualmente la institución incursiona en una licenciatura virtual y una semipresencial.

La licenciatura en Trabajo Social es la primera con la modalidad virtual en la Universidad de Sonora, experiencia que inicia en el año 2010 y hasta la fecha es la única que ofrece sus servicios de esta manera. En el informe anual de rectoría de 2013-2014 (Grijalva, 2014) se declara que la universidad ofrece actualmente esta licenciatura en línea y la Licenciatura en Comercio y Negocios internacionales en modalidad mixta. Además, se expone que ambas cuentan con generaciones inscritas, dos en el caso de Trabajo Social (en el mes de agosto 2014 se abrió una tercera generación).

La primera generación (en el semestre 2010-2), tuvo un ingreso de 14 estudiantes de los cuales permanecían 6 (hasta el semestre 2014-2). En los siguientes 2 periodos de inscripción no hubo convocatorias de ingreso para EVU, hasta el semestre 2013-2 en el que se registran 49 estudiantes de primer ingreso, 22 de ellos permanecen inscritos en el semestre 2014-2. Los datos revelan altos niveles de abandono de la EVU en la Universidad de Sonora⁷ (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Datos sobre estudiantes de Trabajo Social en Línea.

Año	Ingreso	Permanencia	Abandono	Porcentaje de abandono
2010	14	6	8	57%
2013	49	22	27	55%

Fuente: Construcción propia con datos de Transparencia. Universidad de Sonora.

⁶ Publicado exclusivamente en la página oficial de la UNISON: www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm

⁷ Documento proporcionado por el área de Transparencia y Acceso a la Información de la Universidad de Sonora. Folio 20141024185224

De acuerdo con lo expuesto, se puede inferir un contexto local, nacional y global de acciones y estrategias en torno a la EVU, pero también se expresan necesidades para la puesta en práctica de las recomendaciones internacionales y nacionales en la localidad de las IES, en donde existen problemas específicos que obstaculizan el logro de los objetivos planteados por los organismos internacionales. Los docentes son pieza clave en el entendimiento y solución de los principales retos de la EVU y la formación docente es su mejor herramienta.

Prima la necesidad de revisar las condiciones instituciones y las acciones realizadas por la planta docente y administrativa de la Universidad de Sonora para concretizar la formación para la EVU, conocer las necesidades para la generación de capacidades en los distintos actores involucrados en el proceso de adaptación de la práctica docente que implica la incorporación de esta modalidad y las condiciones de institucionalización indispensables para la consolidación de la misma a través de acciones de difusión de una innovación implementada.

1.4 Antecedentes de la formación docente y las TIC en la educación superior

El manejo de las TIC en el sector educativo representa grandes esperanzas al considerarlo por algunos como una posibilidad de arribar a la “*Sociedad del Conocimiento*”. Este es un reto que conlleva otra formación, con nuevos elementos que entran en juego donde se requieren de sociedades preparadas en el manejo de volúmenes de información y una capacidad crítica para discernir entre lo que es o no pertinente, además de una autosuficiencia en el control de medios tecnológicos para trabajar de forma individual y colaborativa.

Aunque muchos de los cambios que se están explorando no son producto de la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la EVU ha sido el pretexto perfecto para romper con la enseñanza vigilada y administrada por el docente (Amador, 2002); una situación que implica cambios en la formación de los profesores en atención a las necesidades específicas de la modalidad.

Los autores revisados para este proyecto consideran esta formación desde tres dimensiones básicas que explican claramente los elementos involucrados en el desarrollo de las capacidades del docente, o lo que es lo mismo, su capacidad de acción. Moreno (2011) retoma dichas dimensiones del modelo de Mishra y Koehler (2006), donde se clasifica la formación desde tres tipos de conocimientos: disciplinar, tecnológico y pedagógico. Se utilizarán estas mismas dimensiones para la clasificación de los antecedentes, aclarando de antemano que algunos de los autores revisan más de una en sus investigaciones.

1.4.1 Dimensión disciplinar: Adaptación en la práctica educativa

La bibliografía revisada reporta una descripción de las características de la formación a partir de la llegada de las TIC y tiene un fuerte énfasis en las dificultades por las que atraviesa el profesor en sus primeras experiencias y acercamientos a las tecnologías a los procesos de incorporación en el currículo de la educación áulica o virtual, enmarcando la EVU en un conjunto de dificultades, incertidumbres y responsabilidades que terminarán por afectar la implementación de las tecnologías y la calidad de la formación del estudiante.

Ducoing (2005) analiza los trabajos de investigación realizados de 1992 a 2002 acerca de la formación docente, destacando que principalmente se han realizado estudios y, en menor medida, propuestas y reportes de experiencias. La mayoría de estos estudios coinciden en tres características: se enfocan al conocimiento de los programas y acciones operados en las instituciones, proponen nuevas alternativas de formación a partir del análisis de los programas existentes y los cambios de la institución, por lo que caen en perspectivas de diagnóstico; y además, coinciden en la relevancia del periodo entre 1970-1994 como determinante en las lógicas actuales después de la masificación de las IES.

Ducoing, Pasillas y Serrano (1996, citados en Ducoing, 2005) afirman que los trabajos producidos en los noventa articulan las acciones de formación y las políticas institucionales tanto de formación, como de ingreso, promoción y estímulos de la planta docente. Algunos ejemplos, citados en Ducoing (2005) son Azaldúa

(1996), Rodríguez (1996) y Romo (2000), promueven la reflexión de la formación con base en conceptos psicoanalíticos, institucionales y sociales. Citado por la misma autora, Ramírez (1999) propone un estudio acerca del impacto de formación docente de índole pedagógica en la Universidad de Sonora, encuentra que los programas de formación docente son afectados por cuestiones sociales e institucionales, limitantes en los programas, la motivación de los participantes y las condiciones laborales.

En el balance la formación docente, Ducoing y Fortoul (2013a) recalca que la exigencia y el compromiso de apropiación que se requiere de las TIC, rebasan la capacidad de los docentes de hacerle frente. Esto provoca que las tecnologías terminen siendo un restrictivo, en la medida que la baja adopción no permite poner a las TIC al servicio de la educación. Según citan los autores, Ezcurdía (2006) propone un tipo de formación que denomina como “*intuitiva*” que más que dictar al docente qué hacer en determinadas situaciones, le brinda la capacidad de intervención en el momento en el que se requiere, reflexionando sobre sus posibilidades de acción.

Díaz-Barriga (2009) hace un estudio que presenta mucha claridad en dicho tema, aunque sin abordar específicamente la EVU, si lo hace acerca de la participación del docente en la incorporación de innovaciones que repercutan en el currículo de la educación superior. Aunque sería muy apresurado llamar innovación a cualquier experiencia de EVU, la pretensión es que llegue a serlo, siendo una manera de conocer acerca de las condiciones en las que se encuentran los profesores para poder ser implementadores de innovaciones. La autora concluye sobre la necesidad de políticas que le brinden autonomía y responsabilidad al profesor en la implementación de innovaciones, entre las que se destacan las de formación del docente.

La postura de Zabalza (2012) tiene coincidencia con lo anterior en cuanto a la complejidad que marca la práctica docente. El autor clasifica esta articulación de factores en tres roles que debe desempeñar el profesor al mismo tiempo: como

persona, profesional y trabajador. También destaca la importancia de la formación del docente, como el elemento que marca la diferencia entre los profesores que tiene un compromiso con su labor y se preparan para desempeñarla mejor (como profesores que son) contra los que viven de la docencia pero carecen de esa vocación (simplemente están) y adentra más profundamente en los cambios que se producen con la llegada de las tecnologías a la práctica docente.

Varios autores coinciden en que estas tensiones derivadas de las diversas funciones del docente son la principal justificación para la intervención de las instituciones en la promoción y gestión de la formación del docente. Cabe suponer que aquellas instituciones que realicen mayores esfuerzos en este tenor, contarán con mejores resultados en la implementación de las innovaciones⁸. Bates (2001) advierte de la necesidad de una reorganización institucional que permita la incorporación de los modelos virtuales con las condiciones de normatividad adecuadas, de nada servirá la formación docente sin las condiciones adecuadas para su práctica, sin la debida reglamentación esta modalidad se convertirá en una carga más a las funciones que ya se le exigen al profesor, hecho que invariablemente repercute en la calidad educativa.

Algunos autores han investigado temas relacionados con la reorganización institucional. Fullan (2002b) detecta la necesidad de involucrar al docente desde un sentido moral e intelectual, señalando que la responsabilidad recae en las instituciones. De igual manera, los aportes de Cortés, Cervantes y Ruvalcaba (2013) indican que es gestión institucional el fomento e implementación de la actualización y formación docente, proceso que debe incidir en el sistema de recompensas del profesorado. Pérez, Celis, Torres y Martínez (2013) también recomiendan ligar la formación con las recompensas y aportan la posibilidad de que las instituciones

⁸ El concepto de innovación según Robinson (2009), citado por Díaz-Barriga, (2010), es una idea, comportamiento u objeto que es percibido por los actores como nuevo y señala que dicha invención deberá responder a una demanda. Por lo tanto, suponemos que la innovación debe surgir de un problema preexistente pero que al mismo tiempo se requiere combatir la resistencia de los actores y propiciar la aceptación.

gestionan la formación a través de sistemas serios y con validez como los diplomados. En este sentido podemos retomar la investigación de Bates (2001) donde afirma que la clave se encuentra en la investigación y evaluación permanente, esto debería ser la base que dirija el criterio de los programas de acción de las instituciones.

De estos autores se retoma la complejidad por la que pasa el profesor, misma que se profundiza en la EVU, en donde además de la excesiva carga de trabajo que se le adjudica, debe aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en un espacio educativo inmaduro. Este problema es pertinente abordarlo desde un enfoque crítico que permita determinar qué debe hacer la institución para contribuir en la formación del docente y contrastar los efectos de dicha complejidad.

1.4.2 Dimensión Tecnológica: retos y desafíos

Las principales coincidencias de los autores consultados en esta dimensión son: la flexibilización como la razón principal de la incorporación y adopción tecnológica como un paso hacia la generación de capacidades en el profesor, como actor principal del cambio e innovación en la educación superior.

Es importante que las IES tengan claro el objetivo de la incorporación de tecnologías en el proceso de formación del estudiante, este debe ser aumentar la flexibilidad educativa reduciendo las limitantes de tiempo y espacio⁹, esto en respuesta de las nuevas exigencias sociales y económicas contemporáneas. Las acciones deben ir dirigidas por objetivos específicos que tengan a la flexibilidad como exigencia primaria, cuestión que sólo es posible con actores preparados y asumidos dentro de una identidad propia del rol virtual; una capacitación básica no

⁹ Bates (2001) nos describe un panorama cambiante donde existen nuevos tipos de estudiantes, esto muy relacionado a las características del mercado laboral actual, al desarrollo tecnológico acelerado y a la prospectiva global de la educación a lo largo de la vida.

contribuye al cambio significativo, solamente se estaría trasladando el modelo presencial a un escenario mucho más limitado. Sin embargo, las investigaciones de Alarcón (2013) y Aidón (2013) presentan evidencias de que los docentes continúan siendo formados sin pasar de lo elemental, señalando que es imprescindible trabajar en modelos de formación inicial, pero también fomentar la formación permanente de los profesores y solamente de esta manera, podemos garantizar que la capacitación tecnológica contribuirá al proceso de cambio e innovación que se pretende a través de la EVU.

Lógicamente algo indispensable que se tiene que trabajar con el personal docente de la EVU es la adopción tecnológica. Las investigaciones realizadas en este tema son muchas, la preocupación consiste en cómo lograr que los profesores incorporen las tecnologías a su práctica, pero con un nivel avanzado que les permita realizar estrategias de enseñanza apropiadas. Alarcón (2013) hace referencia a la formación como una forma de lograr la adopción tecnológica de los profesores, indicando que esta debe ser actualizada, relevante y permanente. Álvarez y Ortiz (2013) describen este proceso como “*empoderar*” al docente, es decir, generarle la capacidad de acción, señalando que la primera etapa de la adopción es la alfabetización, proceso que permite disminuir la resistencia que se produce en los profesores por el desconocimiento.

En este marco, es importante desarrollar metodologías para comprender la influencia de la formación en la reducción de la resistencia, aunque también se debe considerar cuáles son las situaciones que la propician, mismas que deberían ser provocadas por las acciones de políticas institucionales de las universidades.

En un contexto muy cercano, Castillo y González (2010) estudian la adopción tecnológica del profesorado, con fin de conocer las condiciones de formación de los docentes frente a la implementación de programas institucionales de incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza de la Universidad de Sonora, con el fin de generar un modelo de intervención educativa que incida en el perfil de los profesores para la implementación de modalidades virtuales.

En atención a lo anterior, Castillo y González (2012) recomiendan la revisión de los modelos de “*difusión de la innovación*” de Rogers (1995) y “*capacidad para el cambio significativo*” de Fullan (2002a) como referentes para entender el desarrollo tecnológico en las IES. Concluyen con la importancia de analizar la adopción como un proceso complejo que involucra múltiples factores.

Estos autores presentan datos que dan evidencia de las condiciones de adopción tecnológica del profesorado de la Universidad de Sonora, en donde presentan evidencian que en la mayoría de los casos, los profesores cuentan con equipamiento, pero los recursos que utilizan siguen siendo muy elementales y concluyen en el requerimiento de un mayor compromiso por parte del profesor, pero también de una visión institucional que motive dicho compromiso.

Por lo tanto, la educación mediada por las tecnologías conlleva la necesidad de un aprendizaje más por parte del docente, en el cual se le exige un nivel de desarrollo que le permita, más que ceñirse a las condiciones tecnológicas, poner como elemento principal los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.4.3 Dimensión pedagógica: la construcción de nuevas estrategias

Esta dimensión es la que representa mayor relevancia para este trabajo, ya que se tocan los puntos centrales de la discusión acerca de la relevancia y pertinencia de la EVU, pues al ser una modalidad “*educativa*”, su propósito, por encima de aumento de la cobertura y el acceso a sectores de la población con limitantes tiempo-espaciales, debe ser educar a los estudiantes.

La sustitución del aula por espacios virtuales deja a estas modalidades con algunas carencias competitivas con respecto a la educación presencial: los beneficios psicosociales de la interacción cara a cara, siendo imprescindible no solo que el profesor sepa cómo desarrollar su práctica docente en la virtualidad, sino que se involucre en la creación de las estrategias que permitan subsanar dichas deficiencias.

La idea es generar el aprendizaje de los estudiantes y no solamente darles la oportunidad de adquirir una certificación. Cuén (2013) menciona el logro de un aprendizaje significativo a través de medios tecnológicos como un principal problema, destacando que se debe trabajar en la sistematización del proceso de selección de las tecnologías con base a propósitos que se desea cumplir.

Con respecto a lo anterior, algunos autores hacen referencia a modelos y estrategias pedagógicas, Bañuelos y Barrón (2005) hablan de modelos de gestión de conocimiento, mientras que Alvarado (2013) crea un modelo pedagógico para la EVU. Por otro lado, Cardona (2002) menciona un cambio de paradigma que conlleva la creación de estrategias pedagógicas específicas para la educación virtual, este autor también toca temas como la adopción tecnológica.

Un autor que aporta amplio conocimiento de la pedagogía virtual es Imbernón, Silva y Guzmán (2011), quienes ponen énfasis en la responsabilidad del docente de diseñar estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo grupal, en equipo e individual. También recalca que la EVU debe gestionar, en el estudiante, altos niveles cognitivos como la resolución de problemas, comunicación, colaboración, experiencia creativa y pensamiento crítico. Propone la creación de talleres de reflexión y círculos de estudio entre los profesores que contribuyan a un intercambio de experiencias dentro de un sistema colaborativo. Esto debería de considerarse, debido a que los profesores que ingresan a las modalidades virtuales tienen una experiencia muy limitada y su profesionalización, que implica mucho trabajo en solitario, podría ser muy lenta. En cambio, al estar en contacto con las experiencias de sus pares, el desarrollo podría ser mucho más acelerado, esto mediante la formación de cuerpos de trabajo colegiados.

Investigaciones como las de Cardona (2002) y Pagano (2013), así como Cabero, Llorente y Gisbert (2007) remarcan que el desempeño del profesor de EVU se ve determinado por un cambio de rol, el cual significa una nueva visión de su práctica concentrada principalmente en guiar y facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. En este sentido, resulta pertinente analizar la propuesta de Pagano

(2013) de un rol como tutor y facilitador que implica una dimensión más: la psicoafectiva.

González (2009) en una investigación realizada a docentes que imparten el curso de “*Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*” (una de las materias de tronco común que se imparten en la Universidad de Sonora), encuentra que un 43% de los docentes analizados declaran requerir de una actualización en pedagogía y didáctica, además los docentes seleccionaron el planteamiento de problemas como la principal estrategia de enseñanza, seguida por los trabajos en equipo, exposiciones de grupo y preguntas sobre el tema. Por otro lado, al momento de evaluar a sus compañeros lo que sale evaluado como deficiente es la capacidad para usar técnicas de enseñanza-aprendizaje. En las propuestas de mejora los docentes solicitan como primera opción: capacitación.

Con respecto al rubro pedagógico, queda muy clara la necesidad de nuevos lenguajes en los procesos de educación en línea, en donde las herramientas existan en función de las estrategias educativas, dejando de lado las limitaciones propias de lo ya existente y generando las condiciones propicias para el aprendizaje del estudiante. Es evidente que la formación tradicional y las estrategias pedagógicas presenciales no ofrecen un aporte significativo por añadidura, la EVU requiere de una valoración y reajuste de las mismas, a fin de adaptarlas al nuevo contexto. Recurrir a las formas tradicionales en la EVU, usualmente se traduce, como lo señala Galván (2008), en un trabajo docente mucho más exhaustivo y de menor impacto.

1.5 Objetivos de investigación

A partir de los planteamientos y consideraciones expresadas anteriormente, se considera necesario trabajar en el análisis de la formación de los docentes que imparten en la EVU. Por esto, se plantea el objetivo general de investigación:

Analizar las acciones para la implementación de la Educación Virtual Universitaria, a partir de la institucionalización, formación y transformación de la

práctica docente del profesorado de la Licenciatura en Trabajo Social (modalidad en línea), desde el significado de sus actores.

Derivado de lo anterior, se busca alcanzar los siguientes objetivos particulares:

- Conocer los significados otorgados por los actores de la Licenciatura de Trabajo Social en línea sobre la implementación de la EVU.
- Identificar los efectos de la formación del profesorado en la práctica docente durante el proceso de implementación de la EVU.
- Describir las necesidades de implementación, institucionalización y formación docente, a partir de los significados de los actores.
- A partir de necesidades detectadas, describir recomendaciones para la creación de políticas institucionales de EVU.

Alcanzar estos objetivos representa un crecimiento en el conocimiento acerca de la articulación entre: la formación docente, la práctica educativa en la EVU y los cambios que conlleva, así como la incidencia de la institucionalización y la difusión de las acciones de la Universidad en los procesos de transformación.

1.6 Delimitación del estudio

El presente trabajo es un análisis de la formación, específicamente de los profesores que imparten en la EVU. Para ello, se realiza un estudio de caso con la primera licenciatura que incorpora la modalidad virtual en la Universidad de Sonora: Trabajo Social en línea, la cual se encuentra adscrita al Departamento y Coordinación de Trabajo Social de la Universidad de Sonora. Aunque se involucran distintos actores (docentes, alumnos y administrativos), se recurre a ellos con el fin de entender la formación de los profesores que tienen contacto directo con los alumnos y que les asesoran en su formación profesional.

Aunque la idea es comprender la formación que ha recibido y reciben los docentes en cara a los procesos de cambio que está sufriendo su práctica educativa

en el contexto de la EVU, los objetivos se centran en conocer cómo se está configurando la capacidad del docente para enfrentar los retos propios de la modalidad y de qué manera está participando la institución en fortalecer esa capacidad en su planta. Esto con el fin de generar recomendaciones centradas en la innovación educativa y mejorar, pertinentemente, una primera experiencia de la EVU en el contexto de la Universidad de Sonora.

1.7 Limitaciones de estudio

El propósito de la presente investigación es ampliar el conocimiento acerca de la formación docente en el contexto de la EVU y su relación con las condiciones institucionales. En la Universidad de Sonora esta modalidad se encuentra en una etapa poco desarrollada y tiene a una población reducida, por lo que las conclusiones que se desprendan del análisis de los datos, deberán ser tratados con cautela ya que pueden no representar a la generalidad de los casos de EVU en otros contextos.

En el estudio no se consideran todos los actores implicados en la EVU en la Universidad de Sonora, esto debido a que figuras como los asesores instruccionales, el área técnica, entre otros, fueron del conocimiento del investigador posterior al diseño metodológico propuesto, por lo que los compromisos de entrega impidieron la inclusión de los sujetos mencionados. Además, no se tomaron en cuenta los docentes pertenecientes a otros departamentos que imparten materias en la Licenciatura de Trabajo Social en línea puesto que, al no formar parte del departamento, se desconoce su identidad y adscripción.

Capítulo II.

Marco teórico de la
investigación

El presente capítulo presenta una delimitación de conceptos teóricos que permiten el entendimiento de la formación de los docentes y su relación, pertinencia y relevancia con la Educación Virtual Universitaria (EVU). Dichos elementos se clasifican en subtemas que van de lo general a lo particular. Los subtemas se presentan en tres bloques de análisis principales: la influencia de la globalización y las TIC en las universidades, las políticas y acciones institucionales de formación en el marco de la EVU, y la participación de los actores y la institución en el cambio educativo que se deriva para la implementación de la EVU.

2.1 La globalización y la incidencia de las TIC en la educación universitaria

La llegada de la globalización trajo consigo un desenfrenado torrente de cambios en todos los ámbitos de la vida social. La influencia de los eventos globales desconoce las fronteras y golpea con fuerza las localidades de los distintos países. Las distancias desaparecen gracias a la globalización y los Estados se influyen mutuamente (Giddens, 2000 citado por De Sousa, 2003), de esta forma se afirma que la globalización se categoriza como un fenómeno complejo y multifacético, que se desarrolla en una gran cantidad de dimensiones de la sociedad moderna (económica, social, cultural, política, entre otras).

La globalización se caracteriza por la llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que resulta pertinente rescatar la definición de este concepto desde las aportaciones de Ducoing y Fortoul (2013), quienes distinguen a las tecnologías más allá de simples instrumentos, pudiendo ser también procesos y conocimientos, considerados imprescindibles para el diseño y creación de bienes y servicios o para la solución de problemas.

Las TIC han adquirido relevancia por las grandes cantidades de información existente actualmente, no es para menos que se denomine por Castells (2008), citado por Ducoing y Fortoul (2013), a esta sociedad como “*de la información*”, en un intento de precisión al concepto de “*sociedad del conocimiento*” propuesto por Drucker (1969), con el fundamento de que la información y el conocimiento no son

sinónimos y, aunque el aumento de información es exponencial, no podemos afirmar lo mismo acerca del conocimiento.

Brunner (2003) propone que la incorporación de las TIC es la más reciente revolución educativa: la digital, una etapa coyuntural motivada por el desarrollo tecnológico y la globalización, basada en la necesidad de una sociedad capaz de buscar, organizar, generar y difundir conocimiento como producto de los flujos de información que se multiplican día con día. Los efectos de la globalización, según el autor, son un nuevo tipo de organización social, principalmente en lo relacionado con la utilización del conocimiento y las tecnologías.

La revolución digital que describe Brunner (2003) supone nuevos desafíos para la educación, tanto en la formación de personas calificadas como en creación de la tecnología necesaria y nuevas formas de organización frente al manejo de la información. Pero también, nuevas esperanzas surgen con la llegada del Internet, un instrumento que representa la posibilidad de nuevas interacciones sociales y educativas, una posible solución a la ampliación del acceso a la educación, que se viene buscando en México desde la masificación educativa.

La cuestión es saber si realmente la revolución digital puede responder a dichas necesidades y en qué medida estas expectativas pueden ser resueltas por el sistema educativo. Es importante conocer los alcances de la EVU y en este sentido, descubrir hasta dónde puede aportar; o en el peor de los casos, definirla como una opción para personas limitadas por sus circunstancias personales y en ese tenor tendrá que ser valorada. Pero para ello se requiere llegar a las condiciones óptimas de su implementación y, a partir de ahí, juzgar su impacto.

De igual manera, se debe considerar que la EVU, como una modalidad de la universidad tradicional, surge en una institución con problemas complejos y necesidades emergentes, en la cual suele no ser la exigencia de mayor relevancia.

2.1.1 Educación virtual: otro reto más de la universidad

La EVU forma parte de los retos que marca la prospectiva internacional de la educación universitaria. Sin embargo, aun cuando se reconocen sus beneficios, la implementación no ha llevado a los resultados esperados, puesto que la mayoría de las instituciones educativas no cuentan con las condiciones necesarias.

Las iniciativas de la EVU llegaron a una universidad presencial saturada de funciones, donde se pretende que, además de enseñar, se genere conocimiento por medio de la investigación, se provea de mano de obra calificada a la sociedad, que sea una extensión del arte y la cultura, que forme un espacio para el saber y el libre flujo de las ideas, que contribuya a la movilidad económica y social, al desarrollo individual de sus estudiantes, entre muchas otras exigencias.

Se le atribuyen tantas responsabilidades como intereses que se configuran entre sus actores. Las expectativas de los actores resultan muchas veces ilusas y paradójicamente, cada vez pierde más legitimidad, pero aún podemos ver las aulas rebosantes de estudiantes que no saben qué hacen sentados en sus butacas, ni qué hacer con lo que están “*aprendiendo*”.

Para Freitag, Fernández y Sevilla (2004), la universidad tiene como función ser un espacio de orientación para reflexionar acerca del crecimiento social, un enfoque crítico de las ideas que imperan en su contexto y los distintos escenarios de formación, además de encontrar la naturaleza civilizadora de la sociedad y cuidar la generación del conocimiento.

En este escenario surge la EVU, con pocas esperanzas pero con muchas necesidades. Tal vez sea hora de preguntarnos: ¿Cuál es la capacidad real de la universidad?, ¿Qué es lo que realmente puede lograr después de la masificación? Un entendimiento más amplio de estas cuestiones nos podría poner en un panorama ciertamente desalentador, pero mucho más real; y permitir a sus actores tomar decisiones mucho más acertadas.

Ahora bien, existe otra dificultad, la implementación de la EVU requiere de la participación activa de los docentes, de los mismos profesores que se encuentran multi-determinados por las condiciones actuales de la universidad, quienes se les ha adjudicado la responsabilidad de la mayoría de las funciones que mencionamos y que además, tienen un plan de vida propio, con intereses y necesidades humanas (Fullan, 2002b).

Recordemos que la EVU es un reto, un campo que se encuentra en construcción, que tiene una enorme agenda pendiente, cuya responsabilidad caerá, como siempre, en la planta docente. Como ya dijimos, el profesor requiere como mínimo un conocimiento amplio de su disciplina, de la tecnología disponible y de los conocimientos pedagógicos que le permitan la creación de estrategias de aprendizaje específicas para los estudiantes en la virtualidad. Para ello, no hay otra opción más que una formación compleja, relevante y permanente; que le permita no solo enseñar sino crear las condiciones y transformaciones para la implementación, y como si fuera poco, poder ser un referente para la construcción del rol virtual del estudiante.

En este tenor, habría que preguntarnos si realmente un profesor tiene el interés y la capacidad necesaria; el conocimiento y las habilidades que le permitan desempeñar su práctica mediante un pensamiento crítico y creativo para evaluar sus acciones mientras solucionan los problemas que se presenten.

Sin embargo, las instituciones se han mostrado incapaces de realizar cambios de fondo en temas cuya importancia está sumamente discutida y aceptada. Didriksson (1998) habla de la necesidad de reformas académicas y curriculares, de nuevos paradigmas pedagógicos, iniciativas en beneficio de la formación integral y el análisis de la oferta educativa. Pero estas exigencias no son propias de una modalidad, los cambios más importantes en carácter educativo son los mismos, sin importar los medios que se utilicen para el desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se requieren nuevas prácticas que coadyuven en la solución de los problemas educativos producto de la globalización, como la formación integral centrada en los estudiantes, el aprendizaje significativo y autónomo, la adopción tecnológica, la generación de conocimiento, etc. Pero también, seguir trabajando en la calidad de la educación, reflexión crítica de los estudiantes, preparación para el trabajo, acceso educativo para todos, entre otras necesidades (Fullan, 2002a); acciones que probablemente no nos garanticen el éxito y que signifiquen grandes esfuerzos, pero que por su importancia deberían de trabajarse aunque sea como simples actos de fe.

En este panorama, la EVU es un elemento más en la lista de urgencias de las IES, las políticas institucionales llegan tarde o no llegan y los esfuerzos aparecen de forma fortuita y temeraria, dejando a la deriva las posibilidades que se encierran en la correcta implementación.

2.1.2 Enfoques y concepciones de la educación virtual universitaria

Ante la variedad de opciones educativas que se han implementado y existen actualmente en la oferta de nivel superior, es imprescindible dejar claras las características particulares de la licenciatura no presencial que se utiliza como estudio de caso en este trabajo, y diferenciarla de otras opciones que por sus mismas condiciones tienen objetivos diferentes. Para esto se ha construido el concepto de “*Educación Virtual Universitaria*”, formado por distintas definiciones de distintos autores y con el fin de delimitar sus características.

Aunque la práctica de la educación a distancia ha existido en distintas formas desde hace décadas, es a partir de la llegada de las TIC que ha surgido una amplia gama de opciones con condiciones y objetivos muy diferentes, además con distintos niveles de inversión de recursos y calidad. El Internet como medio para el aprendizaje ha permitido incluir a las TIC en el currículo de las IES como apoyo a la educación presencial y complemento de la misma, o como una modalidad nueva y con objetivos particulares. Ducoing y Fortoul (2013a) se refiere a la modalidad desde

la forma de comunicación e interactividad entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso se opta por la denominación de educación en modalidad virtual para diferenciarla de otras por la creación de espacios virtuales de aprendizaje, entendiendo estos desde la óptica de Brunner (2003) quien se refiere a entornos inteligentes que articulan el aprendizaje y una realidad creada por medio de la tecnología. Esta realidad se puede entender desde la lógica de Chan (2006) citado por Ducoing y Fortoul (2013), quienes identifica a la virtualidad en los espacios de encuentro, pero aclara que los actores no son virtuales, sino que se hacen presentes en las relaciones que se forman en dichos entornos.

En la misma lógica, la educación virtual consiste en escenarios tecnológicos que rompen las barreras de tiempo y espacio, en donde los participantes (profesores y estudiantes) se comunican e interactúan, de tal manera que se crea una comunidad de relaciones que permiten la formación (Cabero, 2006).

Como espacios virtuales se pueden ubicar a distintos medios de aprendizaje, desde cursos de formación continua o para el trabajo, hasta licenciaturas y posgrados de alto nivel. En el caso de la Universidad de Sonora, sería importante ponerle apellido a la modalidad virtual, puesto que tiene un carácter sistémico al formar parte de una universidad y proveer de un grado educativo a sus egresados. Sangrá (2001) hace un intento por definir las distintas formas en las que se implementa la modalidad virtual en las universidades dependiendo del nivel de autonomía de la primera con respecto a la segunda, de tal manera que ubica un abanico de posibilidades desde elementos virtuales en apoyo a universidades presenciales hasta universidades puramente virtuales e incluso universidades virtuales interinstitucionales.

Respecto a la licenciatura en Trabajo Social en línea de la UNISON, esta se encuentra adscrita a un programa presencial, por lo que su nivel de autonomía es limitado por los reglamentos no solo de la institución sino también de la coordinación y jefatura del programa. Por lo anterior, no se considera conveniente de hablar de

“*Universidad Virtual*” en este caso, sino más bien de **Educación Virtual con carácter de Universitaria**, entendiendo que los contenidos son de nivel superior pero el programa virtual es dependiente de un sistema educativo.

Lo expuesto anteriormente nos habla de una educación realizada a través de medios de comunicación digital, cuya base son las relaciones personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, misma que se encuentra cimentada en un conjunto de políticas y reglamentos institucionales, así como dependiente de decisiones de una estructura superior a su propio organigrama.

2.1.3 Educación Virtual Universitaria en el escenario educativo

La EVU surge como una posible solución a la falta de acceso, la necesidad de estudiantes capacitados tecnológicamente y en el manejo de la información por parte de la sociedad (Salinas, 2004). Sin embargo, por ello resulta pertinente ubicarla en el abanico de opciones educativas y comprender cuáles son las características que la definen.

Las propuestas de EVU han sido llamada de muchas maneras: “*online*”, a distancia, por computadora, basada en internet, etc. Sin embargo, lo realmente importante es entender los elementos que la distinguen. Cabero (2006) expone las características que delimitan al “*e-learning*”:

- Primeramente, lo define como una opción de formación y como tal su objetivo es el aprendizaje de los estudiantes, aunque esta condición parece obvia no es negociable y es importante que se tome en cuenta, actualmente existe una gran cantidad de instituciones que abaratan la calidad utilizando educación a distancia.
- Una vez que se cumple el primer factor, los beneficios de esta modalidad educativa se ubican en el hecho de ser “*a distancia*”, puesto que docente y docente no requieren estar en el mismo lugar y tiempo.
- Aunque la educación a distancia tiene distintas formas de comunicación que se han utilizado desde hace algunas décadas, en este caso se utilizan

tecnologías de información y comunicación como medios para la interacción entre los docentes y estudiantes.

- Por último, se distingue por la utilización de Internet, lo cual permite que la comunicación sea mucho más interactiva y veloz, el uso de la “*red de redes*” permite un mayor número de recursos digitales como “*hipertextos*”, que pueden ser verbales, visuales, auditivos, audiovisuales y multimedia.

Pero aunque la EVU es un tipo de “*e-learning*”, se distingue por estar cobijada bajo el concepto sistémico de “universidad”, enfocada en la docencia y la investigación, en donde la institución universitaria forja una relación directa con el alumnado y el propio estudiante se considera parte de esta.

En este mapa, la EVU se presenta de distintas maneras, mismas que según Sangrá (2001) tienen mucho que ver con su calidad e impacto en las universidades, el autor nos menciona las siguientes:

- Universidades presenciales que ofrecen algunos cursos virtuales.
- IES presenciales con una extensión de universidad virtual independiente, por lo menos organizativamente.
- Cursos virtuales que se comparten entre distintas IES.
- Universidades virtuales implementadas por los mismos profesores y administrativos de la institución que las contiene.
- Universidades virtuales creadas desde un inicio como tales, sin respaldo de ninguna institución presencial.
- Grupos de universidades virtuales que colaboran para ofrecer los mismos cursos a sus distintas comunidades estudiantiles.

De igual manera, Sangrá (2001) afirma que se pueden diferenciar a través de sus modelos educativos, que pueden ser: predominantemente síncronos (comunicación a distancia en el mismo momento) con solo algunos elementos desfasados en el tiempo como tareas o trabajos, principalmente asíncronos (comunicación a distancia en donde el profesor y el estudiante no coinciden en el mismo momento) con algunos elementos síncronos como chats, foros o

videoconferencias; y los que son totalmente asíncronos donde el estudiante no se encuentra con el docente al mismo tiempo.

Considerando este bagaje de opciones, no es sorpresa que existan tantas fórmulas como idiosincrasias, donde podemos encontrar modelos educativos con rigor y exigencia, al igual que modelos que terminan imitando la educación presencial y en contraste, opciones novedosas que construyen sus propias formulas pedagógicas (Galván, 2008).

Lo cierto es que en su mayoría los programas virtuales públicos se enfrentan al rechazo y la poca legitimación. En este sentido, no es extraño que el estudiante virtual suela ser el que tiene pocas opciones de educarse, con condiciones personales difíciles de solucionar, que limitan su capacidad de asistir a un aula durante más o menos cuatro años (Bates, 2001). Sin embargo, no se puede perder el sentido educativo de la EVU, se deben buscar las fórmulas para lograr que generen un impacto en la formación de sus estudiantes; esto invariablemente requiere de un docente pertinentemente formado y capaz de construir aquello que aún se encuentra en ciernes o que ni siquiera se ha considerado. La obligación de las IES es promover y facilitar a sus docentes dicha formación a través de acciones sólidas y estratégicas.

2.2 Políticas y acciones institucionales para formación de los docentes

Se podría decir que las políticas pretenden guiar las acciones de las organizaciones sociales, pero esta idea deja de lado la complejidad implicada en la institucionalización y legitimidad de las políticas. Aguilar (1996) define este concepto como un complejo entramado de decisiones gubernamentales e iniciativas de organizaciones sociales, generando una agenda de asuntos o demandas que requieren acciones, puesto que se consideran de interés público.

Agrupaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), entre otras;

crean recomendaciones educativas para los países en desarrollo, mismas que se permean a través de los sistemas educativos: la política internacional crea la prospectiva a través de prescripciones y los Estados tratan de atender las políticas para convertirlas en política pública nacional, misma que culmina en estrategias y acciones de políticas que intentan seguir las recomendaciones, pero limitadas por los contextos particulares de las instituciones.

Este es el camino que recorren las necesidades o problemáticas de la educación superior, Villanueva (2010) hace un recuento de las principales problemáticas educativas de Latinoamérica, destacando la calidad, el financiamiento, la diversificación, el impacto de las tecnologías y la relación con la ciencia. El autor indica que dichas problemáticas deben ser analizadas desde las dimensiones: local, regional y global. Los retos se deben abordar con una doble mirada, es decir de lo local a lo global. Posteriormente, analizar los fenómenos educativos desde las principales innovaciones y transformaciones que el sistema global impone a las IES para su desarrollo y sobrevivencia en un escenario global.

Las políticas se traducen en programas, por medio de los cuales se materializan a través de acciones específicas. Una política se diseña de una forma más amplia y abstracta con el fin de brindar mayor libertad de acción a los administradores del programa; ellos son quienes documentan y buscan solucionar las dificultades de la ejecución de las políticas. Un parte importante de esta gestión recae en la difusión, como una medida de respuesta ante la resistencia de los actores como lo describe Berman (1993). Este autor señala que las políticas de escala "*micro*", es decir, que impactan a contextos limitados, se puede dividir en tres etapas: diseño, implementación y resultados, destacando que el principal problema se encuentra en la implementación, fase en la que se lleva a cabo lo planeado en el diseño para el logro de los resultados. Esta *micro* implementación se ve determinada por el contexto.

En este marco podemos definir como políticas institucionales, a aquellas que son creadas por las organizaciones educativas para cumplir con los objetivos

planteados por la política pública, entre ellas se encuentran las que se plantean como solución a diversas necesidades y retos del presente, así como buscar el desarrollo en prospectiva de las instituciones.

Podemos ubicar la EVU dentro de las tendencias de política presentadas por Brunner (2003), cuando señala el aumento de la cobertura como uno de los objetivos de las IES a nivel internacional, lo cual implica la exploración y aplicación de nuevas avenidas educativas, como alternativas para contribuir a satisfacer la demanda de educación. Por otro lado, responde a la política de acercar la educación a los ciudadanos que, por condiciones personales, no pueden acceder a esta. En este sentido, se relaciona la EVU con la innovación educativa, aunque es importante matizar dicha relación.

2.2.1 La educación virtual universitaria como innovación tecnológica

La innovación es un proceso intencional y planeado que se sustenta en teoría y en la reflexión de actores, donde su implementación responde a la solución de problemáticas y al mejoramiento de las prácticas educativas. El fin de una innovación deberá ser siempre el cumplimiento de los objetivos de la educación, superando las dificultades que intenta combatir (Salinas, 2004).

En la lógica anterior, resulta importante explicar que la EVU no es una innovación sino una modalidad, entendida por Ducoing y Fortoul (2013a) como la forma en que se realiza un proceso de comunicación e interacción entre el docente y el docente involucrados en un proceso de aprendizaje. Lo anterior, suele ser una idea errónea, cuando se piensa que por el hecho de estar implementado un programa de EVU se está innovando.

Las TIC en sí mismas tampoco son una innovación; son medios que facilitan los procesos cuando se utilizan adecuada y pertinentemente. Ducoing y Fortoul (2013a) definen las tecnologías como técnicas o procedimientos, ciencia, conocimiento empático y científico, o medios instrumentales. La innovación se

separa de esta definición, aunque ciertamente muchas de las innovaciones representan la utilización de tecnología.

En el caso de la EVU, la innovación puede presentarse en la educación flexible, la cual implica experiencias educativas avanzadas enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes, considerando sus tiempos, horarios y niveles de apropiación. La flexibilidad es la verdadera innovación de la EVU, cualidad que permite la ruptura de los limitantes de tiempo y espacio (UNESCO, 2006 citado por Ducoing y Fortoul, 2013a).

Salinas (2004) resalta que en la innovación intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos que consiste en mejoras que requieren de procesos de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación y son cuestiones que se consideran muy poco en los procesos de implementación. Este autor, declara que la oferta educativa en línea suele no alcanzar a proponer flexibilidad por no contar con las condiciones básicas de implementación.

En este sentido, la formación docente juega un papel primordial, puesto que el profesor suele ser considerado la puerta a los cambios educativos, debido a su relación con intermediadora con entre la institución y el estudiante. Sin embargo, actualmente la formación docente se presenta de diferentes formas, dependiendo de las IES donde se implemente.

2.2.2 Formación docente y la formación de los profesores en México

Resulta pertinente entender el concepto de formación docente y las diversas formas en las que se presenta, además de ubicar aquello que podría parecer formación pero no cumple con los objetivos de la misma.

La formación docente es un tema que se ha abordado considerablemente en México y ha representado uno de los puntos centrales en la política educativa del país. Una gran cantidad de docentes han aprovechado los programas y los recursos asignados a este rubro. Sin embargo, en el caso de la EVU y la formación de los docentes requiere de nuevos elementos que no se presentan de forma general. Un

docente que trabaja en esta modalidad requiere que se le provea de las herramientas disciplinares, tecnológicas y pedagógicas para el desempeño de su trabajo, además de la capacidad para participar en la construcción de estos sistemas educativos aún emergentes.

En México, los estudios de formación docente son liderados por Ducoing, quien fue coordinadora de los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mismos que comprenden los periodos de 1992-2002 y 2002-2011, este último coordinado con Fortoul.

La mayoría de los profesores han pasado por algún proceso de formación, través de acciones que responden a las políticas educativas desarrolladas desde los años 80's, que intentaron solucionar las carencias de formación de las plantas docentes noveles que surgieron por la masificación de la educación superior. En ese periodo, el Estado inicio la regulación de las IES, mismas que respondieron mediante nociones y propuestas específicas formación docente (Ducoing, 2005).

Podemos entender como formación docente lo presentado por Eusse y Ríos (1995) citado por Ducoing (2005) como un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional que busca la profesionalización de la docencia, concepto que nos habla de la complejidad de acciones que se encuentran inmersas en la vida cotidiana del docente. Esta misma autora, presenta algunas cuestiones básicas de la formación docente, como el hecho de que no se puede ver como algo susceptible de ser acabado y que no precisamente se encuentra dentro de las instalaciones escolarizadas (Ducoing y Fotoul, 2013a).

En su misma complejidad, la formación docente ha sido vista desde distintas perspectivas. Ducoing (2005) retoma su investigación del año 2000 en donde utiliza el concepto de "formatividad", que representa el sentido de la formación como la búsqueda de "nuevos horizontes", permitiendo la transformación del sujeto mediante la reflexión, proceso que incide en su toma de decisiones y acciones. Este elemento lo retoma en el año 2013, cuando nos presenta las ideas de Ezcurdía (2006, citado en Ducoing y Fortoul, 2013a), quien define la capacidad para tomar

decisiones como “*conocimiento intuitivo*”. Esto conlleva una formación que sobrepasa el conocimiento de los procedimientos y el uso de las herramientas tecnológicas, colocando a la formación en un nivel cognitivo que permite la autodeterminación y la solución de problemas.

La complejidad de la formación también la aborda Gómez Sollano (citado por Ducoing 2005), quien se refiere a una articulación de determinaciones y concreciones que permiten un análisis amplio, en los márgenes de la racionalidad, una formación que facilita la imaginación, la crítica y la inventiva. La aportación de este autor ensancha los límites de la comprensión de la formación docente, como un elemento que contribuye al papel de actor de los docentes.

Honore citado por Ducoing (2005) entiende la formación desde dos ópticas: desde la exterioridad como un proceso de transmisión de saberes institucionalizados, pero también desde la interioridad como un proceso que se desarrolla en el individuo, mediante el cual crece y estructura su pensamiento, al mismo tiempo que se compromete mediante la maduración, potencialidad y experiencia que intervienen en el mismo.

En este sentido, la formación de los docentes se entiende como una construcción de un sujeto pensante con la capacidad de tomar decisiones en el momento justo, esta formación se crea a través de las experiencias y maduraciones del docente de forma individual o colaborativa, permitiéndole solucionar los problemas educativos de sus estudiantes y construir el contexto propicio para la educación.

Esta delimitación se separa de la formación docente aterriza como programas institucionales de mejoramiento del profesorado, aunque en sí misma, esta última idea se contiene en la formación de los docentes, pero solo como un elemento más de la configuración del sujeto. La idea de formación más pertinente, en este caso, consiste en la generación de la capacidad de toma de decisiones, en respuesta a los cambios educativos que forman parte del contexto de las instituciones y en la construcción particular de la EVU en las distintas instituciones,

mediante la configuración de sus características. Sobre todo considerando que la mayoría de las experiencias existentes de esta modalidad, en México y en el Estado de Sonora, suelen ser de reciente creación y poco exploradas.

2.2.3 Agenda pendiente de la educación virtual

La EVU es un campo poco conocido en una existente lista de temas por atender. Además, el desarrollo tecnológico es tan vertiginoso que obliga a tener una actualización constante. Por ello, más que trabajar en la generación de recetas de acción, se debe promover la generación de la capacidad del docente para la solución de los problemas y también las condiciones institucionales que le permitan actuar significativamente.

Touriñán (2004) hace referencia a la inversión como uno de los principales factores que intervienen en el desarrollo de cualquier innovación. El autor relaciona la inversión como un determinante de la eficiencia, más cabe resaltar que no habla solamente de inversión económica sino de todo tipo de recursos, como humanos, temporales y por supuesto también económicos.

Touriñán (2004) enlista las siguientes necesidades de la educación no presencial:

- El desarrollo tecnológico que permita cada vez mayor aprovechamiento de los lenguajes verbales y no verbales de manera coordinada.
- Una reflexión profunda de qué es lo que se debe mantener, cambiar, quitar e incorporar en la educación virtual de cada localidad.
- Preparar las bases necesarias para que la docencia pueda ser fructífera.
- Promover la alfabetización digital de la población.
- Aplicar los principios de la calidad total.
- Y por último, la definición de perfiles deseables que guíen la formación del equipo humano.

Estos factores implican la participación de todos los actores educativos, pero hay que recordar que tanto estudiantes como maestros apenas inician su carrera en

estos escenarios (algunos para quedarse, otros más de forma intermitente u ocasional), por lo que las instituciones deben ser las encargadas de promover y motivar la habilitación de los mismos, para que sean parte activa en el cumplimiento de las metas establecidas.

Touriñan (2004) también habla de un panorama multideterminado por factores políticos, administrativos y culturales que se entrelazan y muchas veces se contraponen. El análisis de la implementación en este escenario se torna complicado sino se cuenta con actores con perfiles adecuados; formados y capacitados integralmente. Además, asumidos dentro de nuevos modelos de enseñanza y con la idea de establecerse en ellos como una decisión propia y comprometida.

Esta agenda se debe abordar según Cabero (2006) en tres esferas: la primera y más obvia es la tecnológica, en la que se han puesto la mayoría de los esfuerzos; la segunda consiste en los contenidos, que conlleva una transformación de los programas presenciales en virtuales; y la tercera en la metodológica; que implica un conocimiento amplio de los procesos, que a su vez permita combinar la tecnología y los contenidos mediante estrategias de comunicación pedagógica a través de medios virtuales, lo que Gadotti (2003) denomina “*ciberpedagogía*”.

Es importante tomar en cuenta que estas estrategias pedagógicas no se pueden aplicar como manuales instructivos, sino que se deben construir por los docentes considerando elementos contextuales como las características de los estudiantes, la apertura de la institución, los recursos disponibles, etc. Lo anterior permite inferir el papel que juegan los distintos actores en el éxito de la EVU, la cual depende del compromiso de todos los involucrados.

2.3 Actores e instituciones ante del cambio educativo de la EVU

Los estudiantes son el fin de la actividad educativa y la educación virtual pretende desarrollar su formación tanto autónoma como activa donde ellos mismos sean los generadores de su propio conocimiento, sin necesidad del profesor proveedor (Cabero, 2006). La educación basada en el aprendizaje es una de las metas para

la educación del futuro, conlleva un cambio en el paradigma del estudiante donde principalmente tendrá que aprender a lidiar con la incertidumbre, algo que aún es un problema para la permanencia de los estudiantes en la educativa virtual. Cebrián (2003) citado por Cabero (2006), menciona un alto porcentaje de estudiantes que abandonan los planes de estudio no presenciales. Cabero resalta la función tutorial del profesor virtual, como un medio por el cual pueda mantener al estudiante integrado, motivado y acompañado.

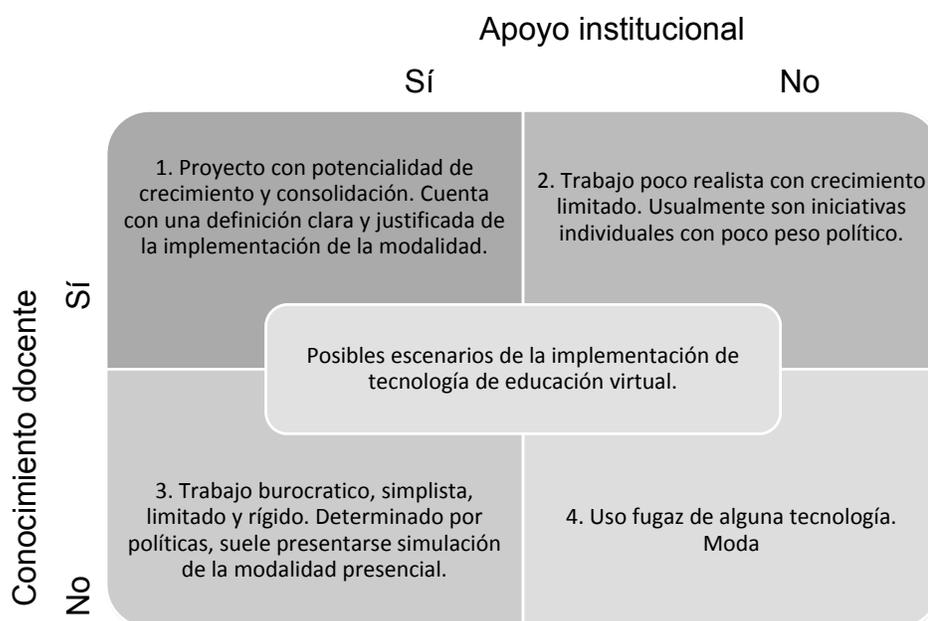
En los entornos virtuales, el estudiante tiene la oportunidad de ser él mismo, sin necesidad de imitar a su profesor o a sus compañeros, pero al mismo tiempo se construye un andamiaje común a través de la investigación, planteamiento de ideas, asimilación de las ideas de sus compañeros, exposición de las propias y generación de un mensaje colaborativo (Cardona, 2002).

Los docentes son considerados por Cabero (2006) como la pieza clave de las estrategias de desarrollo de las modalidades virtuales, pero ello implica una formación completamente diferente a los modelos existentes en la educación presencial. En la virtualidad, el profesor no es el emisor dictatorial del conocimiento, deja a un lado su función como transmisor de información para convertirse en un diseñador de situaciones de aprendizaje, un tutor, un orientador virtual y un diseñador de medios. Bajo este panorama se puede notar que la incorporación de los profesores al mundo de la EVU implica un compromiso exclusivo, en donde oriente su formación a lo largo de la vida a la comprensión y manejo de estas modalidades de enseñanza.

Se requiere de una participación directiva y motivadora por parte de las IES, donde se concentre, más que en la implementación y adopción tecnológica, en una formación pedagógica y reflexiva de los docentes. Cabero (2006) lo resalta cuando expone que se ha trabajado mucho por generar “nuevas” tecnologías o medios, pero la formación que permita explotar al máximo esos instrumentos en favor de los aspectos pedagógicos sigue siendo precaria.

La relación entre la planta docente y la institución es fundamental para la implementación de la EVU, sin duda el interés de las instituciones y los conocimientos de la planta docente deben ir de la mano. De lo contrario, estaríamos cayendo en iniciativas débiles o en la imposición de programas para los que los actores no se encuentran preparados, esto lo expresa McAnally-Salas y Sandoval (2007) en un cruce de las variables referentes al conocimiento con el que cuentan los actores y la capacidad de acción derivada de los contextos institucionales, aspectos que se ilustran en la Figura 2.

Figura 2. Articulación del conocimiento docente y el apoyo institucional.



Fuente: Construcción propia a partir de McAnally-Salas y Sandoval (2007).

La agenda pendiente de la educación virtual no se puede pensar en solitario, requiere del trabajo interdisciplinario y colaborativo de los actores implicados, también interés de los estudiantes que se exprese en su autorregulación y una formación de los docentes desde una identidad “*virtual*” en la búsqueda del entendimiento de la EVU y, por supuesto, la participación de las instituciones como

auxiliadoras y promotoras de la innovación, en donde la evaluación y la investigación sean la base del crecimiento.

Varios autores sugieren que el primer paso en la implementación de la EVU consiste en el cambio de roles de los actores. Álvarez y Ortiz (2013) aporta que la formación de nuevos perfiles aunado a una infraestructura adecuada son los “*ingredientes básicos*” del proceso de cambio.

Resulta imprescindible salir de los viejos modelos de enseñanza–aprendizaje, antes de explorar nuevas prácticas educativas, por lo cual es lógico que se presenten cambios en las mismas como lo menciona Cardona (2002), quien también argumenta que estos cambios no han sido suficientes en el ámbito pedagógico. Los estudiantes no solo sufren un abandono por la distancia propia de la virtualidad, sino por la desatención, y esto no es un problema exclusivo de la EVU. Los nuevos roles exigen que el profesor esté atento a las acciones de sus estudiantes, brindándoles el apoyo en el momento y lugar oportuno.

Cardona (2002) también menciona que no se debe perder de vista la educación de calidad, misma que implica que las instituciones se comprometan en ofrecer formación con un equipo humano, físico, técnico y tecnológico que permita enfrentar los retos actuales. En este contexto, el cambio en el desempeño de roles del profesor de EVU implica nuevas funciones académicas, técnicas, organizativas y sociales, entre las que destaca la de ser tutor, facilitador, asesor, motivador y consultor del aprendizaje, evitando limitarse a entregar sus conocimientos y motivando al estudiante para que aprenda de forma autónoma, creando su propio paradigma y sus propios saberes.

En este sentido, se hace evidente la complejidad dentro de la que debe surgir el cambio de roles, en el cuál intervienen numerosos factores que pueden motivar o frenar al profesor en su proceso de transformación. Sin embargo, también queda clara la necesidad de una formación docente inicial y continua que le permita recorrer este camino.

El rol docente está directamente vinculado con el perfil y la práctica docente, Castillo y González (2008) utilizan la definición de “*práctica*” de Duhalde, entendida como el conjunto de actividades, interacciones y relaciones que desempeña el docente, como parte de su profesión en un entorno determinado; al igual que la definición de “*perfil*” de Salcedo, como el conjunto de atributos y características deseables en el docente universitario que le permiten el desempeño eficiente de sus funciones.

El establecimiento de un perfil detallado le permite al profesor guiar su formación hacia ese ideal, que no es otra cosa que una exigencia social, una representación de lo que se espera de él. Este perfil debe contribuir a la construcción del rol, que es una combinación de la identidad que el sujeto va construyendo y la exigencia social previamente construida (Berger y Luckmann, 1973). El perfil en si no representa a la acción, porque continúa en el espacio del lenguaje, es el rol el que determina las acciones de los docentes, por lo que podríamos decir que es el intermediario entre el perfil ideal y la práctica real.

Más allá de la formación docente “*ciberpedagógica*”, lo que se espera del profesor es que contribuya a crear el sistema educativo adecuado a las características contextuales, ajustándose a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y con los medios tecnológicos adecuados. Estas funciones no se alejan demasiado a las que son atribuidas a un profesor de la modalidad presencial, quien puede y contribuye en el diseño de los planes de estudio, el currículo de las clases y las innovaciones, así como participar activamente en la implementación de acciones y certificaciones.

Como requisito principal para este nivel de formación se considera la ejecución del rol virtual, en donde el docente se impregne de una identidad sólida resultado de una formación larga y significativa. Este rol ha sido estudiado por Cabero, Llorente y Gisbert (2007), quienes definen el rol virtual docente a través de las siguientes funciones (ver Tabla 2).

Tabla 2. Roles y funciones de los docentes de la EVU.

Rol	Funciones
Consultores de información	Búsqueda, asesoría en la búsqueda y expertos en el uso de tecnología para la búsqueda de información.
Colaboradores en grupo	Favorecer el trabajo colaborativo y la resolución de problemas a distancia y a través de entornos virtuales.
Trabajadores solitarios	Desarrollar trabajo en solitario desde su hogar o en su puesto de trabajo.
Facilitadores del aprendizaje	Facilitar el aprendizaje más que proveer información.
Desarrolladores de cursos y materiales	Diseñar y desarrollar materiales curriculares por medio de un proceso constructivista y dentro de entornos tecnológicos.
Supervisores académicos	Ayudar al estudiante a seleccionar sus programas de formación de acuerdo a sus necesidades personales, académicas y profesionales.

Fuente: Cabero, Llorente y Gisbert (2007).

Se debe tomar en consideración que los roles no se tienen por añadidura, sino que se forman a través de la experiencia y la práctica misma. Esta formación, con el paso del tiempo, va generando una capacidad en el docente que le habilita para la toma de decisiones y permite el ajuste de los cambios a las necesidades de la misma modalidad.

2.3.1 Capacidad para el cambio significativo en la práctica docente de EVU

El modelo propuesto por Fullan (2002a) aborda la problemática del cambio educativo desde la perspectiva de los participantes habituales, tomando en cuenta el significado que genera en ellos y la forma en que este significado incide en su capacidad para actuar, incluso propone dejar de lado el término “*usuario*” (que relaciona con un ser pasivo) y adoptar el de “*actor*”.

Las aportaciones más importantes del modelo de Fullan es estudiar el cambio educativo desde la implementación, el significado y el sentido que le da el sujeto a dicho cambio. De igual manera, el autor se adentra en el problema de la capacidad

de los actores, como una relación entre el conocimiento del sujeto y un conjunto de condiciones institucionales que permiten o impiden la participación.

Fullan (2002a) propone su modelo de implementación para el cambio significativo, el que incluye una serie de etapas por las que pasa una innovación para poder generar resultados: (1) objetivos de los actores, (2) adopción de innovaciones conocidas, (3) aceptación de los actores, (4) capacidad de los actores y (5) resultados efectivos. Aunque afirma que este modelo es lineal y en una sola dirección, cuando nos habla de la significación describe un proceso en dos direcciones, esto nos hace pensar que el significado puede formarse a través de las fases, pero también deformarse si no se trabaja. Cuando habla de la capacidad para el cambio, describe un proceso complejo, por lo que podríamos pensar en una ruptura de lo lineal del modelo, considerando que la formación para la capacidad llega por diversas fuentes y en formas múltiples.

Este modelo permite entender la participación de los docentes en los cambios educativos que vienen con la EVU. En la Tabla 3 se muestra la definición operativa del modelo enfocado a la dimensión de estudio de los cambios de la práctica docente de EVU.

Tabla 3. Fases del cambio significativo y la práctica docente de la EVU.

Fase	Definición operativa
Objetivos de los actores	Se analizan los objetivos de los distintos actores ante la implementación del cambio
Adopción de innovaciones conocidas	Los actores inician adoptando los cambios más cercanos a su entendimiento
Aceptación de los actores	Los actores se comprometen con los cambios y se involucran en su implementación
Capacidad de los actores	Los docentes se forman para la implementación efectiva de los cambios, la formación puede ser en la institución, fuera de la institución o incluso a pesar de la institución.
Resultados efectivos	La formación docente permite la participación de los docentes en los cambios de una forma significativa y capacitada.

Fuente: Construcción propia a partir del modelo de Fullan (2002a).

Otra aportación de Fullan (2002a) es la consideración del cambio de roles de los actores en el proceso de innovación educativa. Esto se marca como una necesidad de romper los esquemas tradicionales en favor de generar nuevas prácticas acordes a la innovación. Este modelo describe la implementación como un conjunto de fases de desarrollo, por medio de las cuales los actores se van involucrando en el proceso de cambio de la organización educativa. Destaca la necesidad de considerar el contexto en la implementación de innovaciones, evitando importar recetas preestablecidas que han funcionado en otros entornos y bajo la significación de otros actores.

El objetivo de la formación docente debe ser generar actores y proveerlos de las herramientas necesarias para que se genere el cambio educativo en el lugar y tiempo de la labor educativa. Esta es la base en la que se respalda el estudio de la formación docente: construir capacidades.

Por otra parte, Fullan (2002b) también nos habla de la resistencia al cambio que sufren los actores cuando se trata de introducir una innovación educativa, ya sea de manera impuesta o voluntaria. Esta es una reacción resultado de los múltiples factores que determinan a los profesores, como lo son: las presiones de inmediatez y concreción, resultado de tener que formarse al mismo tiempo que realiza su práctica; la multifuncionalidad, al tener que responder a las necesidades del establecimiento y la disciplina a la que pertenecen; la incertidumbre que provocan los cambios, en los que prácticamente se carece de pruebas fehacientes de que se obtendrán los resultados esperados; y por supuesto, la misma relación con los estudiantes, con los que se tiene que enfrentar muchas veces sin tener las bases necesarias. Es común que el estudiante tenga mayor conocimiento tecnológico que el profesor, aunque su capacidad de aplicación funcional suele ser limitada, pero impacta en la percepción del estudiante acerca de su profesor.

Estos factores son la justificación más clara de porque debe ser la institución la encargada de formar a su planta docente, la formación no se presenta de manera espontánea, se tiene que gestionar a través de la difusión de las innovaciones,

entendiendo esta última como un proceso por medio del cual la organización lleva de la mano a sus actores desde la acción impuesta hasta la participación voluntaria y significativa.

En el modelo de implementación del cambio educativo de Fullan (2002a), la última fase constituye precisamente los resultados efectivos, que representan el logro de las metas planteadas en el diseño del cambio o innovación. Esta etapa considera una participación realmente significativa por parte del profesor, donde además de haber creado estrategias pedagógicas propias de la EV, deberá tener la capacidad de analizar el sistema educativo en su conjunto y generar los cambios necesarios para su consolidación.

Estos cambios deberán repercutir en una transformación de la infraestructura, procesos y valores, provocando un desarrollo permanente que tenga como objetivo la consolidación del campo educativo y, por supuesto, el aprendizaje de los estudiantes. A través del cambio significativo el docente podría ser competente en desempeñar nuevos roles como diseñador de situaciones de aprendizaje, contenidos, materiales y estrategias didácticas, incluso debería ser capaz de reflexionar acerca de la aplicación y adaptación de la tecnología.

Por el otro lado, la institución debe ser receptiva y abierta a las modificaciones que solicite el docente, a sus necesidades de formación e implementación, pues es éste último quien tiene contacto directo con la práctica educativa y, por lo tanto, el conocimiento para la comprensión de los cambios. Dicho conocimiento se debe traducir en políticas instruccionales que marquen los procedimientos del programa de EVU actual y ser un precedente para los posibles esfuerzos futuros.

2.3.2 Acciones de formación de los docentes en la implementación de EVU

Las políticas públicas implican el diseño, implementación y los resultados prácticos de las acciones en favor de satisfacer las demandas sociales. Berman (1996) clasifica las políticas en dos grandes tipos: las macropolíticas, diseñadas

globalmente y fundamentadas en cuestiones sumamente aceptadas por la sociedad, como por ejemplo los derechos humanos; y por otro lado, las micropolíticas que consisten en acciones realizadas por las instituciones en la búsqueda de solucionar problemas globales en los contextos locales.

Berman (1996) destaca que la implementación es una etapa crítica en el éxito de las micropolíticas, puesto que consiste en la ejecución de la planeación y la forma en que se realice es determinante para el logro de resultados favorables. El autor, también pone mucho énfasis en la consideración de los aspectos contextuales que pueden afectar la etapa de implementación, pues que estas condiciones son la que hacen factible o no el diseño planteado.

En el caso de la EVU, aunque las recomendaciones internacionales resaltan la importancia de flexibilizar el acceso a la educación y prácticamente se conceptualizan a la flexibilidad como una de sus principales características, no podemos suponer que un programa virtual va a ser flexible por añadidura, dependerá de sus características particulares de implementación. La formación docente es una de esas condiciones, por lo que si no se implementa pertinente y continuamente, puede impedir la innovación que implica la flexibilidad educativa.

La investigación sobre la innovación educativa ofrece las herramientas pertinentes para la creación de recomendaciones que auxilien a las instituciones en la toma de decisiones, esto según González (2013), quien resalta la importancia de considerar la innovación desde sus condiciones contextuales de localidad para la obtención de mejores resultados.

Berman (1996) nos aporta un modelo de cuatro rutas de implementación de una política pública. Estas son: (1) “ausencia total de la implementación”, (2) “cooptación”, (3) “aprendizaje tecnológico” y (4) “adopción mutua”; a continuación se presentan las fases del proyecto con una definición operativa traducida a la problemática de la implementación de la formación docente en los docentes de EVU (ver Tabla 4).

Tabla 4. Implementación de micro-políticas y acciones de formación en la EVU.

Ruta	Definición	Definición operativa
Ausencia total de la implementación	No se producen adaptaciones ni en el proyecto ni en el prestador de servicios.	No se producen cambios en la formación docente proporcionada por la institución, ni el docente busca formarse para desempeñar sus nuevas funciones.
Cooptación	No hay adaptación del comportamiento del prestador de servicios, se modifica el proyecto para adaptarlo a las rutinas existentes.	La institución ofrece formación pertinente pero los sujetos no se comprometen con la misma y, por lo tanto, continúan con las mismas prácticas.
Aprendizaje tecnológico	Ocurre una adaptación del comportamiento rutinario para adaptarlo al plan.	Se modifican las prácticas gracias a las iniciativas de los docentes, al margen de la formación docente gestada por la institución.
Adopción mutua	Existe adaptación tanto del proyecto como del prestador de servicios.	La formación docente se adapta a las necesidades de los profesores de EVU y estos modifican su comportamiento de acuerdo a las exigencias de la modalidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Berman (1996).

Este modelo nos permite explicar el proceso por el que tiene que pasar la formación del profesorado y entender en qué fase se encuentra la organización que se pretende estudiar, siendo por medio del análisis del impacto de la implementación es que podemos comprender las necesidades que requiere el cambio de la organización desde la innovación educativa. Es importante señalar que Berman (1996) destaca que solamente se han encontrado resultados positivos cuando la implementación alcanza la adopción mutua, por ello, se considera la necesidad de un modelo que incluya la institucionalización de las acciones desde una visión dual que considere una adaptación del sujeto pero también de la institución.

2.3.3 Difusión de las innovaciones para la institucionalización

El creador de la teoría de la difusión de la innovación es Everett Rogers y aunque es una aportación del siglo XX, según Fuentes (2005) su modelo continúa vigente. Coincide con los modelos revisados y expresa un conjunto de fases longitudinales que van hacia el desarrollo de la capacidad, se compone de las siguientes fases: (1) conocimiento, (2) persuasión, (3) decisión, (4) implementación y (5) confirmación (Rogers, 1995). Estas etapas describen una la participación de la institución para gestionar la institucionalización, como un proceso de aceptación y formalización de las actividades realizadas en este sentido. A continuación se describen éstas fases y se les describe operativamente desde la institucionalización de la formación docente en la EVU (ver Tabla 5).

Tabla 5. Modelo de la difusión de la innovación y la formación docente

Etapa	Descripción	Descripción operativa
Conocimiento	Exposición a su existencia y comprensión de las funciones de la innovación.	Acciones institucionales para dar a conocer los objetivos de la formación docente para EVU
Persuasión	Formación de una actitud favorable hacia la innovación	Formación docente para la generación de una actitud favorable
Toma de decisiones	Compromiso de su aprobación como una buena idea	Acciones institucionales para la integración de los docentes para la generación de conocimiento acerca de la EVU
Aplicación	Poner en uso y prueba la innovación	Aplicación del conocimiento institucional acerca de la EVU
Confirmación	Refuerzo sobre la base de resultado positivos	Reestructuración de la infraestructura, procesos y valores a partir de la evaluación de la EVU

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Rogers (citado por González, 2013).

Estas etapas explican las acciones de las organizaciones para guiar a sus actores, no solamente al uso de la innovación, sino a su gestión y desarrollo. Desde la óptica de los actores podemos relacionar este modelo con el de “Niveles de Uso”

que presenta Trinidad, Newhouse y Clarkson (2005). Estos niveles son: inacción, familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución. Pero a su vez, los autores re-conceptualizan los niveles de uso y la teoría de la difusión de la innovación, creando una categoría desde las acciones de los adoptantes de la innovación: (1) inacción, (2) investigación, (3) aplicación, (4) integración, y (5) transformación.

Considerando que la formación es una actividad que se sustenta en las relaciones humanas y por lo tanto, que se construye entre los sujetos como individuos y la institución que conforman. Zamora (2009) resalta la necesidad de institucionalizar las prácticas a través de un proceso que implica la objetivación, habituación, instauración, tipificación, legitimación, sedimentación, socialización, reproducción, redefinición y cambio de las relaciones humanas. Este propone dos niveles de institucionalización, el primero desde la subjetividad de sujetos singulares (desde las partes) y el segundo, desde la objetividad de la organización universitaria (desde el todo).

El objetivo debe ser una institucionalización que forme un cuerpo único de acción conformado por los sujetos, Zamora (2009) resalta la relevancia del sentido constituido en los sujetos para la misma, esto implica una institución preocupada por difundir en los elementos que la conforman los objetivos que la sustentan y la hacen relevante para la sociedad.

Coicaud (2010) describe cuatro escenarios de implementación de los cambios que implica la EVU, de acuerdo a las condiciones previas a los mismos, los recursos disponibles, la cultura de innovación existente en la institución y la aceptación de los cambios de la comunidad educativa.

- “Disyuntivas de grandeza” que fracasan por falta de formación
- “Causas épicas” de equipos altamente formados pero sin financiamiento
- “Innovaciones de escasa envergadura” debido a la resistencia de los actores, desgaste de los innovadores, propósitos irrelevantes o requerimientos de las instituciones poco claros.

- “Innovaciones institucionalmente organizadas” y gestionadas por las instituciones, de gran alcance, con calidad, en las que se eliminan los prejuicios, se consideran a los docentes para la reflexión de los “*por qué*” y “*para qué*” de los cambios, donde hay reuniones periódicas con los actores, programas de investigación y entornos flexibles. Así como el apoyo político sostenido en todas las etapas.

Solamente las innovaciones institucionalizadas tienen posibilidades de lograr resultados efectivos, la innovación es un trabajo conjunto que requiere de altos niveles de comunicación e interacción de los distintos actores. La institución es la responsable de poner las condiciones contextuales para que dicha comunicación sea posible. En relación con esto, es importante considerar qué aspectos son los que debe contener la formación docente en cada una de sus etapas, por lo que se recomienda reflexionar acerca de los conocimientos y habilidades necesarios para la enseñanza en la EVU. Los modelos anteriores consideran dentro de los resultados el cambio de rol del adoptante a actor, por lo que se debe analizar el rol virtual del docente universitario.

Por último, es relevante identificar en qué condiciones se encuentra la formación del profesorado de la EVU, dimensionando es sus características actuales y establecer un perfil deseable, con el objetivo de comprender sus condiciones y necesidades de formación, como un aporte para la creación de recomendaciones generales que deriven en el desarrollo de la EVU.

2.4 Modelo teórico para el análisis de la formación docente en la EVU

De acuerdo con la literatura consultados en el presente capítulo, se logra construir un modelo teórico que permite el abordaje del problema de la formación de los docentes para la implementación de la EVU; esto desde el entendimiento de los cambios contextuales, las acciones de formación de los docentes (tanto institucionales como no institucionales) y la institucionalización vista desde las acciones de difusión de la innovación (ver Figura 3).

El modelo presentado muestra las categorías que se replican de los modelos de Fullan (2002), Berman (1993) y Rogers (1995), esta combinación de modelos ha sido utilizada anteriormente por Castillo y González (2011) con el fin de analizar la adopción tecnológica del profesorado de la Universidad de Sonora.

Figura 3. Modelo teórico para el análisis de la formación de los docentes en la implementación de la educación virtual universitaria.



Fuente: Construcción propia

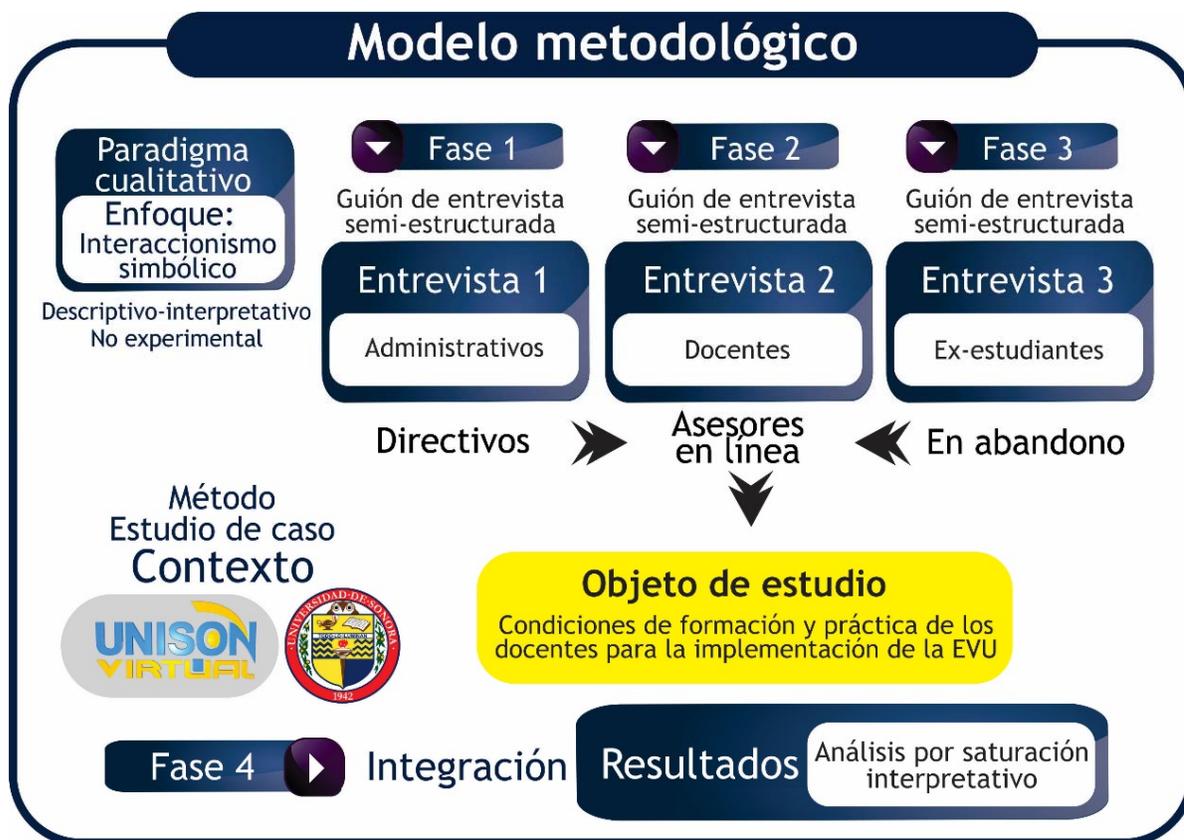
Como se ha expuesto anteriormente, el modelo de “capacidad para el cambio significativo” de Fullan (2002) permite entender los cambios educativos desde la perspectiva de los profesores que intervienen en los mismos y su capacidad para ser parte activa del proceso de transformación. En el caso del modelo “Efectos de acciones de micropolítica” de Berman (1993), nos permite comprender la implementación de la EVU de los docentes desde las acciones de formación institucionales y no institucionales, como procesos de adaptación a los cambios de la institución y/o de los profesores que forman parte de esta. Por último, el modelo de la “difusión de la innovación” de Rogers (1995) se ubica como una propuesta que permite entender como ha sido la institucionalización de la EVU desde el proceso de difusión de las innovaciones.

Capítulo III.

Marco metodológico de la investigación

El análisis del objeto de estudio de la implementación de educación virtual universitaria EVU, desde la formación y práctica docente, significó la configuración de un método que permitiera abordar el problema desde la concepción que los docentes tenían acerca de su formación. Con base en ello, se exponen los conceptos metodológicos que sirvieron de referente en la construcción del modelo metodológico para la ejecución de la investigación (ver Figura 4). Se partió de la lógica del paradigma cualitativo y el enfoque del interaccionismo simbólico para la realización de un estudio de caso descriptivo-explicativo, transversal y no exploratorio, mediante la utilización de guiones de entrevista semiestructurada como instrumento para la recolección de los datos, mismos que se analizaron mediante la técnica de saturación interpretativa de categorías emergentes.

Figura 4. Modelo metodológico para el análisis de la formación y práctica de los docentes en la implementación de la EVU.



Fuente: Construcción propia

3.1 El paradigma y enfoque de investigación:

La construcción del objeto permitió redimensionar las preguntas de investigación, entender que la EVU es más que el aumento de la matrícula de las Instituciones de Educación Superior (IES), por lo tanto no es suficiente con conocer los beneficios de su existencia sino bajo qué circunstancias tiene un sentido. La teoría ha brindado algunas pistas para tratar de explicar dichos cuestionamientos, como la relevancia de la formación del docente, la innovación y la comprensión del cambio. Por ello, se recurrió al análisis desde la hipótesis de que la formación de los docentes y la comprensión del cambio educativo que conlleva la modalidad tenían relación con los procesos de implementación de la EVU.

Para la comprensión de dicho objeto se consideró la utilización de los modelos de: capacidad para el cambio significativo (Fullan2002a), implementación de micropolíticas de Berman (2003) y difusión de la innovación de Rogers (1995), como se explica en el capítulo anterior. Sin embargo, para el entendimiento de la relación entre el sujeto y la institución fue necesario analizar la teoría de la construcción de la realidad social (Berger y Luckmann, 1973) que ofrece una doble mirada desde la construcción social del sujeto y expresa la relación que se forma en la misma entre el sujeto y su contexto social, la posibilidad de que los sujetos construyan una realidad, misma que después se convierte en una forma de control de los mismos sujetos que la crearon. De igual manera, Estévez (2009) presenta un modelo más sustantivo denominado “sistema cognitivo organizacional”, en donde el sujeto y la institución se condicionan mutuamente para la construcción de los cambios educativos.

Una vez que se comprendió el carácter complejo de la generación de percepciones en una relación dialéctica entre la institución y el sujeto, como resultado de la construcción de un campo formativo apenas emergiendo en la Universidad de Sonora, se consideró que lo más pertinente era la utilización del paradigma cualitativo, como la base ideológica que condujera el proceso investigativo. Este paradigma permite explorar a profundidad las experiencias y

percepciones de los actores (Sautú, 2003), lo cual era viable debido a que la Licenciatura en Trabajo Social en línea tiene una planta de administrativos, profesores y estudiantes de pocos elementos, con los que se podía tener contacto de manera personal.

La relación antes mencionada entre el sujeto y la institución es trabajada por cada uno de los modelos utilizados, Fullan (2002a) analiza el cambio desde la generación de capacidades en los sujetos, Berman (2003) analiza los estilos de implementación de las instituciones diferenciándolas por la adaptaciones adaptación mutua del proyecto y la institución y Rogers (1995) la legitimación de las innovaciones a través de ir involucrando a los sujetos por medio de acciones institucionales enfocadas en su participación. En cada uno de los modelos se expresa la posibilidad de analizar la generación de significados, comportamientos y capacidades docentes, al igual que la construcción de una estructura organizacional de EVU mediante la relación que se da entre la institución y sus actores.

Por ello, se consideró conveniente utilizar como enfoque de investigación, al interpretativismo, corriente que considera la necesidad de interpretar lo expuesto por los sujetos investigados, leer más allá de lo expuesto y buscar mensajes que se encuentran detrás del mismo discurso, puesto que el dato por sí solo no tiene ningún valor, se requiere de la óptica del intérprete para que se considere importante (Sandín, 2003).

Particularmente, el interaccionismo simbólico, que pertenece a la corriente interpretativa, considera que toda construcción social se forma a través de las relaciones con nuestros semejantes; se basa en que las personas actúan ante las situaciones, sujetos o cosas tomando en cuenta el significado que le dan a las mismas en un proceso continuo y a través de símbolos. Los significados se forman por la interacción social, lo cual quiere decir que un significado no es solamente individual subjetivo sino también social, podemos decir que son las interpretaciones subjetivas de las experiencias sociales, con el objeto de comprender el

comportamiento (Buendía, Colas y Hernández, 1998). Este factor fue determinante en la selección del interaccionismo simbólico como enfoque de investigación.

3.2 Diseño y método de investigación:

Para la comprensión de la implementación de modalidades educativas, específicamente la EVU, se analiza el caso de la Licenciatura en Trabajo Social en Línea, primer programa en modalidad virtual y actualmente único. Sandín (2003) define al estudio de caso instrumental como un esfuerzo por entender un tema o problemática a través de un caso que lo representa. Lo anterior, se puede relacionar con la presente investigación, en la cual se abordó la situación particular de la licenciatura anteriormente mencionada, con el fin de dejar un precedente de las condiciones de implementación de la EVU en otras licenciaturas de la misma institución. Se sabe de antemano que cada uno de los casos tiene sus particulares pero el entendimiento de un caso contribuye a ubicar generalidades que se presentan en el fenómeno de estudio.

En la misma lógica, la perspectiva espacio-temporal de la investigación consideró que las condiciones de implementación son la articulación de factores en un momento dado, por lo que se relacionó con Sautú (2003) quien expresa este tipo de investigaciones como transversales, mismos que dedican al estudio de las coyunturas más que los procesos históricos. El análisis de las condiciones se realizó de forma no experimental, pues no se alteraron las categorías para evaluar el comportamiento de los efectos. Los estudios experimentales son más comunes en el paradigma cualitativo y tienen como observar las consecuencias de las acciones del investigador (Hernández, 2014).

Aunque los estudios de caso tienen una gran carga descriptiva (Sautú, 2003) en esta investigación se lograron ubicar algunos efectos de las condiciones de formación en la práctica docente, por ello se denomina como descriptivo-explicativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), los estudios descriptivos se concentran en la exposición de perfiles y características de los sujetos, procesos, fenómenos, etc.; mientras que los explicativos llegan a buscar el porqué del

fenómeno y las condiciones que lo conforman. La presente investigación ubica causalidades que podrían explicar las condiciones implementación de la EVU a través de la formación y la práctica docente.

3.3 Construcción de instrumentos de investigación

Para la recopilación de los datos se utilizaron como instrumentos guiones de entrevista semiestructurada (anexos 1, 2 y 3), los cuales se seleccionaron debido a que la entrevista permita conocer acontecimientos y actividades a los que no tenemos acceso, esto por medio de las percepciones de los miembros de los grupos sociales, acerca de los que sucede en su grupo y como los distintos sujetos lo ven (Buendía, Colás y Hernández, 1993). Aunque Schwartz y Jacobs (2006) definen a la entrevista como estructurada (en la que las preguntas llevan un orden inalterable y los conceptos no pueden modificarse) y no estructurada (en la cual las preguntas surgen en la misma entrevista), se consideró que la utilización de los beneficios de ambas formas, puesto que la investigación requería llevar una base de preguntas en la entrevista, que permitieran la aprehensión de los conceptos desprendidos del modelo teórico, pero también eliminar la rigidez propia de la entrevista estructurada, dejando abierta la posibilidad de extender las respuestas surgidas en la práctica, realizando una entrevista semiestructurada.

Se realizaron entrevistas a los docentes que han fungido como asesores en línea, administrativos y antiguos estudiantes de la licenciatura que abandonaron el programa. A los alumnos se les entrevistó por teléfono y los docentes y administrativos de manera presencial en sus espacios de trabajo. Los tiempos de las entrevistas con los estudiantes que abandonaron fueron de alrededor de 3 minutos cada una, mientras que las de los docentes y administrativos tuvieron una duración aproximada de una hora y 10 minutos. Cada entrevista fue grabada en audio, sumando en total una hora y 21 minutos los alumnos, 7 horas y 50 minutos los docentes y 3 horas y 20 minutos los administrativos.

La base de la investigación son los docentes, a quienes se les cuestiona acerca de la implementación de la EVU, de su formación, de su práctica y de las

condiciones institucionales, todo en relación con la generación de capacidades de acción de los mismos. En cuanto a los estudiantes y administrativos, su discurso se utilizó para complementar y comparar lo expuesto por los docentes en temas en los que se articulan sus relaciones.

También se utilizaron documentos oficiales de la Universidad de Sonora con el fin de conocer los discursos e indicadores institucionales, estos documentos fueron digitales, obtenidos por medio de la página de internet de la universidad (<http://www.uson.mx>) y a través del programa de transparencia de la misma.

3.4 Procedimiento de acopio de datos

La investigación consiste en una secuencia de fases que permiten tener un entendimiento del objeto de estudio, las etapas se describen a continuación:

Fase 1. Entrevistas a los administrativos. Se entrevistó a los docentes que han tenido cargos administrativos en la gestión de la EVU. Se obtuvo información acerca del diseño e implementación de la modalidad virtual del programa de Trabajo Social, además permitieron un bosquejo de la situación contextual e histórica de la EVU en la institución.

Fase 2. Entrevistas a asesores en línea. Representan el mayor esfuerzo en la recolección de los datos, al igual que las de los administrativos se realizaron de forma presencial. Requirieron buscar, sensibilizar y programar a los profesores para las entrevistas.

Fase 3. Entrevistas a los estudiantes. Estas fueron por medio de llamadas telefónicas, utilizando una lista proporcionada por la coordinación, las entrevistas fueron breves puesto que el estudiante solamente puede hablar de la formación docente en función de los resultados que se expresan en su práctica, por ello se utilizaron estas entrevistas para conocer cómo los estudiantes perciben la práctica del docente.

Fase 4. Integración y resultados. En la última etapa se conjugaron los datos, utilizando el análisis por saturación de categorías emergentes, mismas que surgen de la interpretación, complemento y contraste de los discursos de los actores, lo cual permitió dar explicación a las dimensiones preestablecidas por medio la utilización del modelo de abordaje teórico, así como la incorporación de nuevas temáticas no esperadas que surgieron en los discursos.

3.5 Elección de sujetos clave para la investigación

Los principales actores informantes son la planta docente que ha formado parte de la EVU, por lo que fue necesario indagar quiénes son estos docentes, mismos que han impartido en dicha licenciatura por lo menos una vez en el periodo 2010-2013. Al año 2013 eran 11 profesores que conforman parte nuestro universo de investigación, de los cuales se logró localizar a 9 cuya relación de docentes fue verificada por transparencia y por el Departamento de Trabajo Social. Los docentes entrevistados llenaron un formulario previo en el que se vaciaron algunas características generales, estos datos nos dan una idea de quienes son los docentes que imparten en la EVU (ver Tabla 6).

Tabla 6. Datos generales de los docentes de la Licenciatura de Trabajo Social en Línea

Edad	Sexo	Años de experiencia	Tipo de contrato	Tipo de adscripción	Nivel de estudios	Posgrado virtual
41	Mujer	15	Tiempo completo	Indeterminado	Maestría	Sí
54	Mujer	10	Tiempo completo	Indeterminado	Maestría	No
44	Hombre	5	Por asignatura	Determinado	Maestría	Sí
45	Mujer	13	Por asignatura	Determinado	Maestría	No
43	Mujer	18	Por asignatura	Indeterminado	Maestría	Sí
59	Mujer	30	Tiempo completo	Indeterminado	Doctora	Sí
54	Hombre	30	Tiempo completo	Indeterminado	Maestría	No
66	Mujer	42	Tiempo completo	Indeterminado	Maestría	Sí
60	Mujer	17	Técnico académico	Indeterminado	Maestría	No

Fuente: construcción propia.

En la tabla anterior encontramos algunas regularidades, como el hecho de que la población tiene una edad adulta (un promedio de 52 años), predominantemente mujeres, con un promedio de 20 años de experiencia en la Universidad de Sonora. De los 9 docentes 5 son de tiempo completo y solo 2 están en carácter determinado (los dos docentes con menor tiempo en la institución). Todos tienen maestría y solo uno tiene doctorado.

Se incluye el dato de los estudios en modalidad virtual con el fin de tener una idea general de las experiencias que han tenido con espacios virtuales y las TIC, cinco docentes realizaron alguno de sus posgrados en modalidad virtual. De los cuatro restantes se tiene evidencia que uno fue capacitado de forma virtual y otro ha investigado sobre la educación virtual en un posgrado presencial.

3.5.1 Criterios de inclusión y exclusión de sujetos

En el caso de los profesores que se desempeñan o se han desempeñado como “asesores en línea” (11 docentes), se consideraron a todos aquellos que hayan pasado por la experiencia de impartir alguna materia de la Licenciatura en Trabajo Social en Línea, desde su implementación en el año 2010, independientemente de si se encuentren impartiendo o no en este momento.

Con los estudiantes, se consideraron a los que abandonaron la licenciatura en la generación que inició sus actividades el año 2013 (27 estudiantes habían abandonado de 49 que se inscribieron). Se excluyen a los que continúan activos, esto en función al objetivo de buscar si existe una relación entre la práctica del docente y el abandono que marca a esta modalidad. De igual manera, se descartan a los estudiantes que una vez inscritos no realizaron ninguna actividad en la plataforma, por no haber vivido la experiencia.

En cuanto a los administrativos, se recorrió la línea ejecutiva de la Licenciatura en Trabajo Social en Línea, iniciando por su coordinadora en la modalidad, la coordinadora de la licenciatura (modalidad presencial) y quien está a cargo de la jefatura del departamento, que iniciaron el proyecto en el año 2010. Se

excluyeron a los representantes de la jefatura y coordinación del departamento y la Licenciatura de Trabajo Social actuales, mismos que iniciaron sus funciones recientemente. Se excluyeron todos los profesores del tronco común y/o no pertenecientes a la División de Ciencias Sociales, lo anterior debido a que no cumplen con la dimensión disciplinar propia de la Licenciatura en Trabajo Social, por lo que sus discursos podría representar otros casos e intereses.

Considerando los anteriores criterios, se tuvo una población de estudio que se distribuye como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Número de sujetos por tipo de actor.

Actores	No. de sujetos
Docentes	9
<i>Estudiantes que abandonaron el programa</i>	19
Administrativos	3

Fuente: Construcción propia a partir de datos proporcionados por la Licenciatura de Trabajo Social.

3.6 Estructuración y análisis de la información

Los hallazgos son analizados por medio de la técnica de saturación, tomando en cuenta aquellos aspectos que surgen en el discurso de los actores, como medulares en las distintas categorías que se planearon en el diseño metodológico. Mediante esta técnica se consideran los aspectos de mayor peso en el discurso, los hallazgos se presentan agrupados en dimensiones, mismas que se desagregan en categorías y subcategorías surgidas en el discurso.

El análisis se realizó por medio de la inferencia de relaciones entre los hallazgos encontrados y con aspectos institucionales ubicados en otros discursos o en documentos oficiales, así como mediante una triangulación entre el dato, la teoría y las preguntas que surgen del investigador a partir del análisis. Hernández (2014) se refiere a lo anterior como un diseño emergente de análisis y lo justifica en la necesidad de algunos problemas de que el investigador sea sensible a las categorías emergentes.

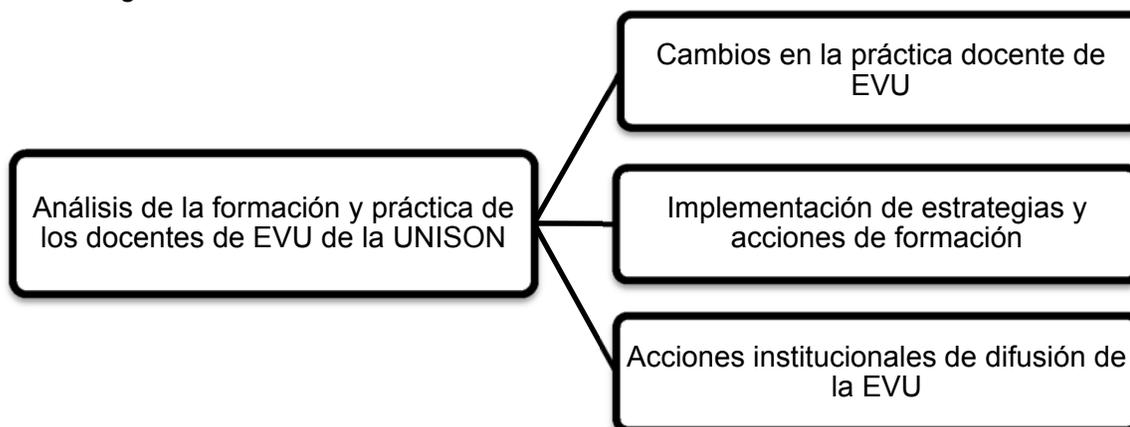
Capítulo IV.

Resultados de investigación

El análisis de la formación y práctica de los docentes de la EVU en la Universidad de Sonora implicó comprender las condiciones de implementación de la modalidad, entre las que se encuentran no solo cuestiones externas a los sujetos sino las mismas concepciones que se han ido construyendo.

Los resultados se presentan desde los discursos de los asesores en línea¹⁰, estudiantes que abandonaron el programa y administradores tal como se expresa en el capítulo anterior. Los mismos se ubican desde tres dimensiones preestablecidas que nos permiten responder a los objetivos de esta investigación: la primera, consiste en los cambios percibidos por los docentes en su práctica en la Educación Virtual Universitaria (EVU), los cuales se convierten en motivos de formación; la segunda, es la implementación de estrategias y acciones de formación docente y de los docentes, diferenciándolas como aquellas que deberían formar parte de una política institucional y las experiencias de formación de los docentes que inciden en su práctica; y la tercera, es el análisis de la institucionalización de la EVU a través de acciones de difusión de la innovación (ver Figura 5).

Figura 5. Dimensiones de análisis de la formación de los docentes de EVU.



Fuente: Construcción propia.

¹⁰ Denominación que se les da a los docentes que atienden a los estudiantes de EVU de la UNISON.

4.1 Cambios en la práctica docente de EVU

La primera dimensión que se aborda son los cambios que se configuran en la práctica docente como parte de la implementación de la EVU, aun cuando muchos de estos no son producto de la utilización de escenarios virtuales de aprendizaje, sino que son transformaciones que se gestionan actualmente en la educación superior. Pero, como menciona Amador (2002), la implementación de la EVU ha resultado ser el pretexto para la incorporación de otros cambios educativos que generalmente no se encuentran en la educación presencial.

En este primer apartado, se incluyen los cambios en el rol docente, las prácticas que emergen en la EVU y algunos factores que condicionan el desempeño del docente en su práctica.

4.1.1 Cambios en el rol docente: de ser “docente” a ser “asesor”

En este nuevo contexto, se espera que el docente de EVU desempeñe actividades adicionales con respecto a la educación presencial que cuente con la capacidad de realizar su práctica con nuevas carencias y nuevos retos. Esto implica que concentre sus energías en la adaptación de su rol y en la transformación de sus acciones a las nuevas condiciones educativas.

La EVU requiere de una mayor participación docente, por lo que necesariamente la configuración del rol deberá conllevar un mayor compromiso con el logro de los objetivos y una mayor formación para la efectividad de las funciones que se desempeñen. En repetidas ocasiones, el discurso de los docentes menciona la necesidad de desprenderse del rol como docente “*presencial*”, para convertirse en “*asesor o facilitador*”. Parecen percibir el rol de docente virtual como la búsqueda del aprendizaje autónomo de los estudiantes, mediante un desprendimiento de los procesos de instructivos tradicionales. Las cuatro funciones que aparentemente están siendo desempeñados por los profesores de EVU son: motivar, diseñar contenidos, asesorar y evaluar.

Las funciones de motivación y diseño de contenidos como pilares de la práctica. La participación del docente resulta imprescindible en la implementación de la EVU conocimientos disciplinares y acerca del estudiante lo convierten en pieza clave para el desarrollo. Los docentes entrevistados se integraron en la realización del proyecto o en el diseño del programa de estudios y planeación del currículo de las materias. Sin embargo, lo que parece marcar sus acciones ha sido el reto que significa que los estudiantes permanezcan en el programa.

El docente “motivador” frente al abandono escolar. El abandono escolar se ha presentado en altos porcentajes en la Licenciatura de Trabajo Social en Línea, situación que parece relacionarse con las características de los estudiantes, puesto que la EVU se pensó como una opción educativa coherente con las problemáticas sociales contemporáneas, principalmente con la necesidad de combinar el estudio y el trabajo de forma permanente (Bates, 2001), lo cual atrae a personas que no pueden formarse de manera presencial, con estilos de vida complejos que provocan diversos problemas u obstáculos para permanecer en la universidad.

“...varios se dieron de baja porque trabajan y estudian...”
Estudiante 10

“...existe mucha deserción por motivos personales de los estudiantes, hay personas que nunca entraron (a la plataforma), o que se quedaron sin Internet, o tuvieron problemas con la computadora...”
Directivo 3

“...hay gente que ha desertado y ahorita no hemos hecho un estudio de porqué lo hicieron, tenemos que hacerlo, a lo mejor se sintieron solos...”
Docente 2

En este sentido, **los docentes modifican su comportamiento de distintas formas frente al posible abandono escolar**, en la búsqueda de ser un elemento que relacione al estudiante con la institución. El profesor adopta la tarea de escuchar y motivar al estudiante con el fin de disminuir las posibilidades de que desista en su formación universitaria.

“...exige estar mucho más preparado, mucho más sensible, mucho más tolerante, mucho más inclusivo, porque de alguna manera tú tienes que estar jale y jale a la gente, los hilitos conductores para que la gente se concentre en el punto...”

Docente 6

“...todo es muy personalizado y en contante respuesta a los trabajos de los alumnos para que no se desmotive... estar muy al pendiente para cualquier problema...”

Administrativo1

“...no se me hace una forma de estudiar, le falta motivación, como en la presencial...” Estudiante2

Los docentes y administradores parecen detectar la necesidad de motivación como parte esencial de la práctica virtual. Sin embargo, los discursos de los ex alumnos exponen una respuesta tardía a sus necesidades por parte de los docentes, asegurando que esto les provocaba ansiedad y al parecer esa sensación de soledad está muy relacionada con el abandono escolar, puesto que, aunque sí existen problemas personales alrededor de la decisión de interrumpir los estudios, estos se perciben más graves al no tener el estudiante en quien apoyarse permanentemente. Incluso en algunos de los casos, se expresan cuestiones fácilmente resolubles pero que no fueron atendidas a tiempo.

La dimensión psicoafectiva es expuesta por Pagano (2013) como un elemento fundamental en la práctica docente, donde el profesor se convierte en un soporte para el estudiante. Este factor es importante porque el estudiante virtual suele sentirse abandonado, lo cual puede estar relacionado con lo expuesto por Galván (2008), cuando explica que en EVU, el docente y la institución están ausentes mientras ocurre el aprendizaje, el estudiante se encuentra solo cuando surgen las dudas y las dificultades, por lo que el profesor debe hacer un esfuerzo mayor para no permitir que esto influya en el abandono de los estudios.

El discurso docente expresa un compromiso con la motivación del estudiante con el objetivo de evitar el abandono escolar, aunque la motivación no se puede limitar a animar a los mismos a través de palabras de aliento. La práctica de la motivación debe ir más allá, ubicando los elementos que ligen al estudiante con la

institución, ya sea por medio de la relación con sus compañeros y docentes o por la configuración de un sentido de pertenencia. Lo anterior, requiere estimular canales de comunicación desde el estudiante que le permitan sentirse acompañado en el proceso de aprendizaje.

“...nos faltaría trabajar como docentes para crear como ése vínculo, adherencia a que se sientan parte de toda la dinámica que aquí se vive, sin que estén presentes...”

Docente 1

“...por parte de maestro debe de haber mucha retroalimentación...”

Administrativo 3

“...falta que sea más personalizado, batalle mucho en que tardaban en contestar los correos, teníamos que trabajar bajo presión porque cuando nos contestaban ya no teníamos mucho tiempo...”

Estudiante 4

De acuerdo a lo anterior, el docente de EVU tiene que generar la confianza para que sus estudiantes se comuniquen con él y tener los conocimientos que le permitan actuar ante las necesidades formativas de ellos. La relación docente-dicente debe superar las barreras generacionales y explorar nuevas formas de comunicación que faciliten el aprendizaje de sujetos en edad madura, buscando estrategias que consideren la educación para adultos.

El docente como “diseñador de contenidos” adquiere certeza de su práctica. “Reconvertir la materia” consiste en el proceso de planeación y adaptación a la modalidad virtual. En la Licenciatura de Trabajo Social en Línea, esta labor es realizada por el mismo docente que va a impartir la materia el siguiente semestre.

El guion instruccional, según se describe, incluye de principio a fin cada uno de los contenidos que se presentarán a los estudiantes, así como las instrucciones para la realización de las actividades de aprendizaje y el calendario que regirá las actividades. Los docentes mencionan la realización de dos actividades dentro de la reconversión, un programa sintético y el guion instruccional o programa en extenso, aunque es este último el que obviamente representa un mayor esfuerzo.

“...al inicio de la reconversión se realiza el programa sintético, el programa en extenso y se valora la bibliografía de base... en el guion instruccional va todo el contenido de los materiales didácticos, que son carpetas que te piden que hagas, por ejemplo están el componente general con la carta descriptiva, objetivo y la introducción; unidades, cargas, porcentajes; las formas de trabajo... formatos para solicitar un foro, para solicitar un cuestionario, para todo hay formatos...”

Docente 1

“...haz de cuenta que el diseño de la materia se traduce a que estén leyendo lo que el maestro les está dando de clase... llevándolos puntualmente de la mano... con las instrucciones, o sea para cada tema vas a hacer tal actividad y lo vas a hacer así y así, todo viene en la indicado...”

Administrativo 2

El rol como diseñador de contenidos se expresa como un reto importante para los docentes, ya que **una vez realizada la planeación no se puede modificar su estructura básica**. La planeación se realiza antes de conocer cuestiones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje como los conocimientos previos del estudiante y la efectividad de las estrategias de enseñanza.

“...lo que el asesor hace es en función de algo ya muy planeado, ósea ya no podemos improvisar, si pongo un trabajo no lo puedo cambiar en función de cómo estoy viendo al grupo, al interés, la participación...”

Docente 1

“...el guion de la materia no se modifica, al momento de estar retroalimentando es cuando he hecho contribuciones...”

Docente 5

“...siempre hay novedades, mientras no cambie la estructura del programa sintético... puedes incorporar bibliografía pero el esquema operativo no...”

Docente 6

La relación entre la planeación y la instrucción se denota estrecha, en donde el docente planea las acciones a seguir por el estudiante como un consecutivo de pasos, dejando muy poco margen para el cambio o el reajuste. Rodríguez (2008) se refiere al diseño instruccional como el establecimiento de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pero el mismo autor considera las actividades de aprendizaje como formas para consolidar, ampliar o reforzar los conocimientos,

mismos que deben medir repetidamente en el proceso educativo: Esto exige mayor flexibilidad en el manejo de las actividades, en donde se puedan incluir actividades para los estudiantes atrasados o que no alcanzan el entendimiento, así como actividades que motiven a los estudiantes potenciales.

Uno de los mayores desafíos de los programas de EVU consiste en centrar la educación en el aprendizaje, lo cual implica que el profesor contribuya a la construcción del conocimiento en el estudiante, de acuerdo a sus conocimientos previos, ritmos de trabajo y capacidad de entendimiento. Bates (2001) lo describe como parte de un cambio de paradigma necesario en las modalidades no presenciales, considerando el aprendizaje como una actividad personal y social, que involucra distintos estilos, que se puede desarrollar de forma solitaria y colaborativa, y que depende de los conocimientos previos del sujeto.

Una educación que no deja margen para el cambio y la adaptación, de acuerdo a las características de los estudiantes, no puede hablar de flexibilidad y, por lo tanto, va en contra del objetivo mismo de la EVU. El guion instruccional diseñado por los docentes no puede caer en esa rigidez, por el contrario, debe trabajarse en mejorar las condiciones institucionales para motivarla. Cabero (2006) se refiere a este rol docente como “*diseñador de situaciones de aprendizaje*”, lo cual implica la reflexión de estrategias para la adquisición de conocimientos sin caer en recetas preestablecidas, sino en situaciones que lleven la reflexión de los temas o actividades que encaminen hacia el aprendizaje de los estudiantes de forma individual y colaborativa. Este autor, agrega que la selección de contenidos se debe realizar tomando en cuenta la calidad (pertinencia, relevancia y autoría), cantidad (tomando en cuenta el grupo y los objetivos) y la estructura (considerando un diseño adecuado de las partes).

La planeación no puede cumplir con objetivos particulares de los docentes ni la institución, no puede ser el elemento que le ayude al docente a pisar en terreno un poco más firme y mucho menos el que permita a la institución verificar el trabajo docente. El diseño instruccional tiene que ser una actividad estratégica y flexible

que permita la acción docente de una forma libre y pertinente para resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes y no un sistema de evaluación que limite su capacidad de acción.

La simulación de la asesoría y la evaluación en el entorno virtual. Las actividades de la práctica docente que parecen resultar más complejas, en la ejecución de la EVU, son la asesoría y la evaluación, esto podría estar provocando que se recurra a la simulación de la virtualidad, en la ausencia de un conocimiento que permita que se piensen nuevas formas de realizar dichas actividades. De ser así, resulta obvio imaginar que el ambiente virtual es mucho más hostil para los docentes, puesto que, al pretender desempeñar prácticas virtuales mediante procedimientos presenciales, la ausencia de la interacción cara a cara limita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente “asesor” y la pérdida de la enseñanza. El profesor como *asesor en línea* parece no tener claro cuál es su papel frente a la idea de autoaprendizaje, por lo que podría estar asumiendo que su participación se reduce a esperar las dudas de los estudiantes. Bajo este concepto de enseñanza virtual, se estaría asumiendo que el estudiante ya tiene desarrolladas las competencias y habilidades para aprender de forma autónoma, lo cual es cuestionable porque aunque los estudiantes pueden tener información superficial acerca de las TIC, no podríamos asegurar que cuentan con los conocimientos y el autocontrol para educarse por medio de ellas sin la asesoría del docente. El profesor alude al autoaprendizaje del estudiante, como una circunstancia que le resta responsabilidad, pero incluso en el aprendizaje autónomo deberían existir estrategias y actividades de enseñanza.

“...no se puede entender como un docente “docente”, sino como un “facilitador”, como un apoyo adicional al muchacho... porque la gran diferencia radica en que en presencial el alumno se sujeta mucho a la orientación del maestro... en el modelo virtual, uno asume más bien el papel de orientador...”

Docente 7

“...más que docentes somos asesores, porque realmente es un autoaprendizaje el del muchacho... incluso ellos mismos se tienen que auto-motivar también, porque están solos...”

Docente 2

“... lo virtual hace que el maestro ya no sea el protagonista sino el que guía, el que evalué el trabajo que fue planeado con anticipación...”

Administrativo 1

Galván (2008) analiza las técnicas y procesos didácticos como un discurso en el que el docente primeramente tiene que lograr la atención del estudiante, para después, por medio de la retroalimentación y la utilización de herramientas didácticas, se desarrolle un proceso guiado de sensaciones que lleve al estudiante hasta la generación de juicios y percepciones. El trabajo docente debería enfocarse en la construcción de conocimientos por parte del estudiante, a pesar de la distancia y los momentos de soledad que padece. Brunner (2003) define el aprendizaje autónomo como la necesidad de poner la información y el conocimiento a disposición del estudiante, tomando en cuenta sus necesidades, capacidades y tiempos.

Esto se expresa muy poco en las palabras de los docentes, quienes parecen no tener claro cómo participar en este paradigma y recurren a ceder mayor responsabilidad de formación al estudiante. En la Universidad de Sonora, **la asesoría se expresa como un docente a la espera de las dudas del estudiante o como la retroalimentación de las actividades de aprendizaje**, tanto de forma como de fondo.

“...algunos maestros los volvemos a ubicar: “tienes que pensar en función de esto”, “es para utilidad de esto”; a lo mejor recomendarle algún otro tipo de material que no está en la plataforma y que le sirva de apoyo...”

Docente 1

“...si tienen dudas ellos me mandan mensajes y yo los tengo que estar respondiendo... retroalimentar de manera personalizada...”

Docente 2

“...cuando estoy revisando tareas y noto que está faltando alguna instrucción se lo hago ver... sobre todo en los primeros trabajos, asumiendo que el alumno apenas está entrando a esta modalidad...”

Docente 4

Como podemos notar en los fragmentos del discurso de los docentes, la retroalimentación se presenta posterior a la experiencia educativa del estudiante, pero los profesores no mencionan alguna estrategia para provocar un mejor entendimiento de los materiales, lo que reconocen como estrategias de enseñanza son más bien de evaluación, pues pretenden determinar el nivel de aprendizaje del estudiante. Rodríguez (2008) expone la importancia de la evaluación en este sentido, como un actividad de instrucción para la observación del aprendizaje del estudiante, pero también como una estrategia para reorientarlo, pero con esto estaríamos hablando de un proceso de retroalimentación interactivo, que considera un reajuste constante del aprendizaje del estudiante.

En síntesis, el docente planea un conjunto de actividades relacionadas con los materiales seleccionados, el estudiante conoce las actividades presentadas como instrucciones escritas, puede preguntar al docente si tiene dudas, de lo contrario manda el trabajo y espera la respuesta del docente, algunas veces puede repetir la actividad y otras no, dependiendo del docente y su planeación.

Contracorriente, **existen algunos docentes preguntándose cómo debería ser su relación con los estudiantes en la EVU**, cómo plantear la asesoría. Sin embargo, no existe un consenso en esta práctica.

“... no nos podemos quedar con la lectura que les damos, se tiene que buscar que los productos estén orientados más a la investigación por parte del estudiante...”

Docente 9

“...te vienes a convertir en un vehículo que busca el acercamiento con el conocimiento, que sepa discriminar y encontrar lo más pertinente, lo más adecuado, porque te encuentras con mucha información que no es la indicada...”

Docente 6

Aparentemente, los profesores se sienten tan alejados de la enseñanza que incluso el término “**docente**” suele ser cuestionado durante la “**asesoría virtual**”, relacionan la docencia con la presencialidad o en actividades específicas como la planeación y el diseño de contenidos.

“...nosotros ya hicimos antes nuestra chamba de elaborar todo, buscar los materiales, hacer los resúmenes; ya sean diapositivas, cuadros, gráficos, todo lo que se necesita para que ellos puedan comprender de una manera mejor cada uno de los contenidos de la materia. Entonces ahí sí, a lo mejor, hicimos la labor de docentes...”

Docente 2

Esta perspectiva deja de lado la importancia de la asesoría como un proceso formativo de reflexión conjunta (docente-dicente) y, paradójicamente, puede ser una evidencia de la pérdida del sentido básico de la educación centrada en el estudiante, porque no considera el hecho de que la asesoría dependerá de las capacidades y condiciones del estudiante, donde cada sujeto representa un reto particular para el docente. Estos elementos generan la necesidad de discutir el papel del docente en el aprendizaje autónomo, cuáles son los elementos que lo facilitan y cómo es que el docente contribuye al desarrollo de esta capacidad en los estudiantes, ya que el simple hecho de lograr que sean autodidactas durante su paso por el programa educativo podría llegar a ser el gran logro de la EVU.

El docente “evaluador” y la exigencia en ausencia del autocontrol del estudiante. En contraste con lo anterior, los profesores describen un estudiante que no está listo para el autoaprendizaje, que no tiene disciplina y que no sabe organizar sus tiempo. Lo anterior, aunado a la presión por los tiempos límites de entrega y la ausencia de interacción cara a cara, parece provocar que los docentes sean más exigentes que en la modalidad presencial y probablemente ignorando la flexibilidad.

“... tengo que ser más exigente porque el programa que maneja la Universidad y las materias a distancia son en 5 semanas, entonces no hay tiempo de corregir y volverlo a hacer...”

Docente 3

“...yo asumo un papel totalmente de formalidad, no cubren algo que yo solicité “va pa’trás”, “a ver muchacha, muchacho, te pedí por favor que citarás de acuerdo al modelo APA, no lo estás haciendo, tu trabajo no lo puedo evaluar”, va pa’trás, “corrígelo y tienes de tiempo hasta tal día”... lo facilita, porque no hay peras o manzanas, o son puras peras o puras manzanas...” Docente 7

“...al alumno virtual tienes que exigirle un poco más, el alumno presencial ya sabe... y allá (en la EVU) como trabajan y estudian, como que lo dejan un poquito, entonces tú te tienes que poner trucha y me lo vas a entregar tal día y la plataforma se va a cerrar...” Docente 9

Según lo que se expresa desde los docentes, al no estar en el momento del aprendizaje **se incrementa la necesidad de que sea el estudiante quien asuma disciplina y responsabilidad en el proceso**, de tal manera que pueda desempeñarse solitariamente, sin que esto afecte el impacto de la formación.

*“...el principio fundamental es de autoaprendizaje, si esta condición no se cubre por parte del alumno, difícilmente se pueden llegar a cumplir los objetivos... tiene que tener disciplina, responsabilidad para interactuar virtualmente con el maestro...”
Docente 7*

*“...algo muy importante también es la disciplina, hay que ser muy disciplinado, estar socializado, estar familiarizado, poner un horario para esto...”
Docente 3*

*“...La desventaja es que si el alumno no tiene autogobierno se la pasa en un “lirón” y a lo último se está ahorcando por la falta de disciplina... indistintamente de si sabe o no sabe el uso de la herramienta...”
Docente 6*

Además, **la EVU representa nuevas exigencias para el estudiante, mismas que los docentes detectan como carencias que dificultan el aprendizaje.**

*“...es básico que el alumno tenga la competencia en el uso de nuevas tecnologías y de la lectura, hay muchachos que de plano no...”
Docente 7*

“...no cuentan con las competencias para poder ser un estudiante virtual, ósea muy fácilmente se pueden desanimar, muy fácilmente se pueden distraer en función de otras prioridades...”

Docente 1

“...muchas veces los muchachos no están formados para estudiar de manera virtual, no es lo mismo estudiar de manera virtual que presencial...”

Docente 2

Lo anterior connota la necesidad de un cambio de rol en el estudiante pero, no como parte de su perfil de ingreso, sino como un elemento de su formación en la EVU, donde vaya adquiriendo autonomía en su aprendizaje a medida que avanzan en el programa, será inducido en un nuevo paradigma que no incluye la presión y la intervención del docente de manera extrínseca, pero sí debería considerar formas particulares de enseñanza que refuercen la capacidad del estudiante para el aprendizaje autónomo.

La auto-regulación o el autocontrol, difícilmente estará interiorizado por el estudiante durante su trayectoria de formación. Es muy probable que siempre haya sido dirigido por otros (docentes, administrativos, personal de control, etc.), está dinámica de trabajo les llega con la EVU y, por lo tanto, se debería de considerar el desconocimiento y la resistencia del alumnado. Pero, la exigencia del docente también puede ser una forma de resistencia por su parte, una respuesta ante el sentimiento de incertidumbre que provoca la EVU.

Fullan (2002b) relaciona la incertidumbre con el cambio, como un elemento que se encuentra implícito, el autor retoma a Marris (1975) quien afirma que el cambio conlleva pérdida, ansiedad y lucha. En este sentido, podemos inferir que los docentes buscan formas concretas de acción que les permitan combatir sus sentimientos de inseguridad. Sin embargo, formas demasiado concretas pueden llegar a afectar la flexibilidad, lo cual es la principal meta de la EVU (Tourrián, 2004).

Determinar las líneas que dividen la flexibilidad de la permisividad y la exigencia de la rigidez en cada caso que se presente es muy complejo, se requiere que los docentes trabajen en conjunto en la construcción de las reglas del juego,

pero también las cláusulas que rompen las reglas y permitan la generación de planes alternativos de acción. Aparece la necesidad de nuevos conocimientos docentes que permitan enfrentar los nuevos desafíos, de lo contrario se seguirán realizando las mismas prácticas en un ambiente mucho menos propicio.

Si los docentes realizan sus prácticas desde la resistencia y el miedo, limitando la asesoría y aumentando la exigencia, puede provocar que se realice la implementación del programa sin llegar a la innovación, puesto que no podemos pensar en la EVU sin tener como objetivo la flexibilidad. Cualquier práctica que se salga de estos parámetros está simulando y puede no tener éxito.

Rara vez se consigue llegar, como expresa Fullan (2002b), a cambios profundos que conllevan el entender el “por qué” y “para qué” de las acciones, el autor aporta que para ello se requiere la reflexión profunda y el aprendizaje sostenido, como factores determinantes en la creación de reformas en los sistemas educativos, mismas que implican la realización de nuevas prácticas pensadas desde las nuevas necesidades.

4.1.2 Prácticas emergentes en la educación virtual

El profesor universitario desempeña muchas funciones como las que tienen que ver con la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Además, cuando se desempeña como asesor en línea en la EVU, sus funciones parecen ser más arduas y complejas. Principalmente, esto podría estar relacionado con la necesidad de atender a los estudiantes de forma personalizada y la ausencia de la interacción cara a cara al ser una educación mediada por las tecnologías.

El trabajo del docente en la EVU se muestra aún más demandante que en la educación presencial. Esto resulta lógico si consideramos que se suman las funciones tradicionales como profesor universitario a las que surgen en este nuevo escenario educativo, un espacio que se encuentra en construcción y que depende fuertemente de la participación del docente.

“...tienen muchas carga académica, a veces le damos un grupo virtual y sí lo sacan pero tienen mucho trabajo...”

Administrativo 1

“...estoy convencida de que la educación virtual requiere mayor tiempo tanto del alumno como del maestro...”

Docente 9

“...aquí en el virtual es más trabajo porque en el presencial tú te paras y le das una explicación a todos y, si no te entendieron, se la vuelves a dar; y aquí tiene que ser individual...”

Docente 2

La sobrecarga laboral no llega con la EVU. Autores como Fullan (2002b) describen a un docente marcado por distintas presiones que inciden en su capacidad para implementar los cambios. El autor destaca la necesidad de promover la capacidad de cambio significativo desde la reflexión del docente y declara estas presiones como condicionantes de la participación del mismo.

El “exceso” de trabajo puede incidir en las actividades de formación y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad difícilmente se da en la urgencia, por lo que es relevante el estudio de la labor docente para ubicar cómo se está configurando, qué actividades se deben reforzar y cuáles son una carga innecesaria para ellos. Además, es importante que se considere que la EVU requiere una planta docente enfocada de forma exclusiva (o por lo menos como una prioridad) en la construcción de la modalidad.

Los profesores participan de forma activa en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso formativo de los estudiantes en ambas modalidades. En el caso de la EVU, estas actividades se complejizan, entre otros factores, por las condiciones de formación de los estudiantes y las carencias de la modalidad con respecto a la educación presencial. En respuesta, los docentes modifican su práctica anexando nuevas acciones en un intento de solventar las ausencias.

La interacción individualizada con el estudiante. Una de las principales transformaciones descritas en el discurso de los docentes es la atención

personalizada del estudiante, una respuesta a la dificultad que significa reunir a todo un grupo debido a los distintos horarios de los mismos y las condiciones tecnológicas donde participan.

“...la interacción que se da es en otro nivel, es más individualizada, la atención es particular y la retroalimentación resulta ser el recurso ideal... es donde los estudiantes encuentran el soporte, desde la motivación para continuar, hasta aclararles sus dudas y corregirlos...”
Docente 5

“...el alumno tiene una interacción muy estrecha con el docente... el proceso de enseñanza-aprendizaje es individualizado, tiene mayor impacto porque logras entrar a ese ser único e irrepetible, a esa persona que tiene diferentes formas de percibir, recibir o de contestar...”
Docente 6

“...el alumno tiene contacto mucho más que en el aula, por ejemplo si tiene alguna duda inmediatamente acude... eso es muy enriquecedor porque el alumno está recibiendo para él solo la información...”
Docente 8

La atención personalizada podría el principal acierto que han tenido los docentes porque ha permitido que se sostenga la modalidad, sobre todo considerando que ha tenido fuertes costes para el docente pues, tomando en cuenta que la profesión docente es multifuncional y sobresaturada (Fullan, 2002b), podemos imaginar a un docente con largas jornadas de trabajo y en un proceso de enseñanza-aprendizaje desgastante y, como resultado, **es lógico encontrar largos tiempos de espera en la retroalimentación realizada a los estudiantes.**

“...yo les atiendo lo más rápido que puedo, como le digo a ellos: yo tengo que ir revisando en el orden en que me van llegando las tareas, yo no te voy a revisar si me mandaste la tarea 10 días después, no te voy a retroalimentar de inmediato...”
Docente 2

“...la mayoría muy bien, uno que otro maestro que se tardaba en contestar preguntas, pero la mayoría sí respondía las dudas...”
Estudiante 19

“...algunos te responden cuando pueden y te atrasas...”
Estudiante 4

Es claro que hay actividades en las cuales es imprescindible la atención personalizada, como lo es la asesoría académica, pero tal vez sea necesario repensar algunas estrategias grupales que permitan reducir los tiempos de atención mediante una orientación previa al contacto con los materiales. Además, es importante considerar la utilización de instrumentos tecnológicos que permitan brindar condiciones óptimas de simplicidad y efectividad en la comunicación mediada por las TIC, utilizando tanto metodologías sincrónicas como asincrónicas. Cabero (2006) incluye entre las características de la EVU, que es individualizada en el momento en que se necesita y al ritmo del estudiante mediante la combinación de materiales visuales, auditivos y audiovisuales.

La atención personalizada se presenta como un reto que se está abordando con gran esfuerzo por parte de la planta docente, pero que difícilmente será alcanzable si se aumenta la matrícula, una de los principales objetivos de las instituciones educativas al explorar nuevas modalidades. La educación individualizada requiere discutirse ampliamente, buscando formas de darle sustento y sistematizando para que sea factible con altos números de estudiantes.

La mediación tecnológica. Contrario a lo que se podría imaginar, los sistemas computacionales de Trabajo Social en Línea de la Universidad de Sonora han ido mutando hacia procesos de comunicación eminentemente asincrónicos; al eliminar o dar el carácter de opcional a herramientas como el “*chat*” y la “*videoconferencia*”. Esta circunstancia parece presentarse en una corresponsabilidad entre el docente y la institución, ya que los primeros suelen no incluir medios sincrónicos en su planeación y la institución ha reaccionado ante ello eliminando la opción de la plataforma.

... tengo una camarita que no lo he usado porque como es tan asincrónica la cosa, yo puedo ponerme en la camarita pero pues no hay nadie... no sabes a qué hora van a estar... Hay veces en las que he entrado y están las muchachas y empiezan hacer preguntas y contestas de manera sincrónica pero es cuando coincides... hay veces que les pongo “aquí voy a estar un rato para cualquier cosa”, pero no, nadie responde...” Docente 2

“...el chat ya no lo usamos como al inicio porque no se conectaban los muchachos al mismo tiempo, para el tiempo sincrónico, entonces nos dijeron: “si no lo están usando pues lo quitaremos y si lo necesita algún maestro, en específico, que nos diga para activárselo en su materia...”

Docente 1

“...aquí en la plataforma no puedes utilizar una videoconferencia, no se puede, ¿por qué no se puede? porque ellos (UNISON Virtual) no lo han establecido así... ¿por qué tenemos que hacerlo por fuera, en lugar de hacerlo en la plataforma?...”

Docente 6

Tal como se presenta en el discurso docente, pareciera que los medios sincrónicos no forman parte de la planeación, sino como eventos fortuitos en los que el docente se acerca a los medios de comunicación inmediata y espera a que el estudiante simplemente aparezca. La utilización de estos medios de comunicación también debe de tener un orden, ser organizado por medio de un sistema de trabajo en el que se cite al estudiante de forma individual o grupal.

Lo cierto es que la comunicación asincrónica no tiene que ser un problema, aun cuando esta forma de interacción hace más lento el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben buscar estrategias para reducir al mínimo los tiempos de respuesta del docente y mejorar la calidad de sus aportaciones, mediante la puesta en marcha de condiciones óptimas para la realización de su trabajo. Sin embargo, **el discurso docente habla de las limitaciones que impiden el desarrollo de la comunicación.**

“...el alumno nos manda por correo el trabajo y pues lo revisamos cuando vemos el correo y cuando le llega su turno de revisión...”

Docente2

“... si es una materia teórica son grupos de 30, demasiado grandes para poder lograr una comunicación con cada uno de ellos, nada más la retroalimentación (de los trabajos) y las palabras de aliento...”

Docente 1

“...el estudiante virtual nos ha dicho no sentirse tan apoyado o tan cerca del maestro como creen ellos que están los presenciales, dicen: “nosotros nos tenemos que esperar a que respondan”...”

Docente 2

Según Galván (2008) la EVU conlleva un aumento en la asincronía, la misma flexibilidad implica una ruptura en los tiempos de atención con el fin de facilitar la educación al estudiante, quien trabaja en muy distintos horarios. Esta condición no puede ser obligatoria, se requiere que el estudiante acceda al docente en el momento que surjan las dudas, a través de una variedad de medios.

Bates (2001) nos dice que en la modalidad virtual el estudiante debe poder acudir al profesor cuando lo necesite. Esta exigencia nos hace cuestionar una asincronía que resulta obligatoria por la carencia de medios sincrónicos de calidad. Los docentes y las instituciones se deben abrir a más medios de comunicación y ser receptivos al estudiante, eso implica brindarle medios sincrónicos como el “*chat*”, la “*videoconferencia*” e incluso el teléfono, que ayuden a solventar las deficiencias que produce la asincronía en la comunicación que se da dentro de la EVU. Además, se tienen que buscar el desarrollo de una plataforma más intuitiva y cómoda, que considere distintos medios de repuesta, de tal manera que el docente o estudiante puedan enviar sus aportaciones a través de una imagen, un audio o un video, sumado al texto que se utiliza comúnmente.

4.1.3 Factores que condicionan el desempeño docente en la EVU

En cualquiera de sus modalidades, la educación tiene como objetivo el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, dependiendo de la modalidad, los docentes tienen que enfrentar este mismo reto en condiciones diferentes. Teniendo el aprendizaje como meta, aspectos como el manejo del tiempo, la ausencia de interacción cara a cara y la carencia de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; son factores que condicionan los resultados de la EVU.

La cultura digital y su implicación en la EVU. La implementación de la EVU requiere que los actores asimilen una cultura diferente. Los procesos, valores y medios se transforman en función de condiciones contextuales propias de la modalidad. Los objetos se dejan de lado por lo efímero y lo virtual se prioriza ante la “*presencialidad*”. Esto incide en modificaciones en los tiempos, relaciones y percepciones de los actores, provocando distintas reacciones en los mismos. Por lo

anterior, se pueden ubicar aquellos que continúan en un paradigma presencial y los que ya han dado los primeros pasos hacia el entendimiento de un nuevo paradigma, más pertinente con la EVU.

Distintas posturas frente al uso del tiempo. El tiempo, traducido en los horarios docentes, es un elemento que parece tener gran peso en la EVU. En el discurso de los profesores podemos apreciar dos niveles de compromiso ante este elemento: Uno en donde el docente piensa que la flexibilidad le brinda el beneficio de poder trabajar la modalidad virtual en sus tiempos libres y el otro nivel desde el reto que representa ser un docente “*en línea*”, al pendiente de las necesidades del estudiantes y permitirle estudiar a su propio ritmo.

“...ubicadas en tu agenda cuándo puedes, no te esclaviza como un salón de clases...”
Docente 4

“...en cuanto a la revisión de las tareas, los muchachos no te las mandan al mismo tiempo, sino que te van mandando... en presencial las puedo revisar en un día pero en el virtual le tengo que meter turbo...”
Docente 1

“...hay veces que hasta en la madrugada estoy revisando, los fines de semana... cuando entras es clavarte retroalimentando, no tienes un horario establecido...”
Docente 2

“...entro a diario, yo calculo que cuando está el curso entró 2 horas rigurosas a diario y siempre checo en la mañana y en la noche...”
Docente 7

Los objetivos de la EVU se concentran en proporcionar flexibilidad educativa al estudiante pero eso no significa que también lo sea para el docente. Por el contrario, ello supone un mayor esfuerzo para el docente, quien tendrá que estar disponible constantemente a las necesidades educativas del alumno. Se requiere la presencia constante de una o más figuras que solucionen las dudas del estudiante, poniendo especial prioridad en los problemas de aprendizaje y en las actividades que preceden a otras. Aunque no existan horarios, el docente debe asumir una rutina de trabajo para poder responder a esta necesidad.

Touriñán (2004) relaciona la flexibilidad como nuevas condiciones en el uso del tiempo, espacio e información digital. Por ello, es importante que se reflexione no solo en el uso del tiempo, sino también de los espacios virtuales educativos y las distintas formas de expresar la información. Considerar las características que debería tener la plataforma para simplificar su uso educativo, en donde sea un apoyo y no un impedimento; al igual que pensar en nuevas formas de presentar los contenidos además de las formas escritas, mediante la utilización de “*hipertextos*” que incluyan imagen, audio y video, tanto en comunicación sincrónica como asincrónica. Todo ello, como respuesta a la necesidad de disminuir los problemas de aprendizaje que surgen al no contar con la comunicación presencial.

La interacción cara a cara como una pérdida irremplazable. Trasladar la educación del aula a los espacios virtuales de aprendizaje ha conllevado para los docentes que se prescindan de la comunicación interpersonal. Aunque reaccionan de múltiples maneras, la afectación parece ser generalizada, podríamos decir que la educación no se ve como una opción que pueda sustituir a la educación presencial, sino como una necesidad derivada de las condiciones sociales que impiden que ciertos grupos puedan acceder presencialmente a algún programa en particular de educación superior.

“...nos gusta la docencia, le entramos porque nos gusta estar en el aula, estar con los chavos, la interacción que podemos tener con ellos, prepararlos, asesorarlos...nos nutre porque es una relación así: cara a cara...”
Docente 1

“...la falta de interacción, eso no lo vamos a poder sustituir nunca, por más chat que haga, por más foros que haga, la interacción en el aula no la cambias por nada...” Docente 3

“...están los foros y está todo eso dentro de la misma plataforma, pero como que el alumno también siente una barrerita entre nosotros, por la misma plataforma, como que hay algo, no es estar hablando así como estoy hablando contigo...”
Docente 8

El aula es descrita por Brunner (2003) como una simple tecnología que puede ser sustituida, su valor se otorga en función de que se ha relacionado con la

educación desde hace siglos, por lo que es común que sea difícil imaginar la educación fuera de esta. Los docentes piensan en la interacción cara a cara enmarcada en un salón de clases, pero esto puede estar relacionado con que cuentan con pocas opciones de comunicación porque la interacción personal también se puede dar a través de medios sincrónicos como la videoconferencia. Asimilar este cambio de escenario le ha costado trabajo a los docentes, lo cual puede ser porque su formación y la mayoría de su práctica docente ha sido de manera presencial, en el discurso **podemos apreciar una diferencia en la percepción de algunos docentes que no ven la distancia como un impedimento sino como un reto.**

“...no tener interacción cara a cara con los alumnos es uno de los retos a asimilar con ellos, irlos acompañando a diario, independientemente de la hora que me conectara, ir viendo los avances...”

Docente 3

“...no vas a estar frente al grupo, sin embargo vas a tener al grupo de manera virtual, vas a tener presencia dentro de tu grupo...”

Docente 9

“...no siempre se adecuan las estrategias del aula a lo que se está pidiendo de manera virtual, porque en el aula puedo interactuar con los alumnos directamente...”

Docente 4

Una resistencia a la EVU. Aunque efectivamente la interacción cara a cara facilita significativamente el proceso educativo, la percepción que expresan los actores acerca de la educación virtual podría deberse también a la resistencia propia de entrar a un nuevo paradigma, marcado por una nueva cultura.

“...en nuestro país la principal debilidad es que estamos acostumbrados a una esquinita, entonces no tenemos la cultura: en el profesor, en el estudiante y en la UNISON, en todos, no hay, es un trabajo que se está haciendo y (duda) y que ahí va...” *Docente 9*

“...depende mucho de la iniciativa de cada quien, ahí sí hay una distancia reconocible porque hay maestros que nunca van a optar por la visión virtual, no porque no quieran y no tengan capacidad, sino porque el elemento tecnológico es determinante...”

Docente 7

“...No me gusto la modalidad virtual... no se me hace una forma de estudiar...”

Exestudiante 2

Un elemento que da pista de que no se ha llegado a la construcción de una cultura para la EVU es la incertidumbre, un sentimiento de incredulidad acerca del aprendizaje del estudiante a través de la educación de forma mediada.

“...dices tú: “el alumno aprenderá a analizar textos sobre tal tema” y dices tú: “voy a diseñar tal actividad para esa competencia y la voy a medir mediante estos indicadores”, en realidad tienes la incertidumbre...”

Docente 7

...tenemos la incertidumbre de si ellos realmente lo están recibiendo, están haciendo o no, causa cierto estresito porque de repente dices tú: “bueno, ¿cuántos irán realmente a salir del curso?”...”

Docente 1

“...hay veces que yo digo: “habrán leído los avisos los muchachos”, “¿por qué no me están mandando tareas?”, porque te las mandan cuando ellos consideran o cuando tienen tiempo...”

Docente 2

La cultura parece relacionarse con la formación del docente para el dominio de la tecnología, donde las deficiencias tecnológicas propias de la institución y el acceso de los actores pueden ser un elemento que retarda la construcción del nuevo paradigma. Las limitaciones de los medios oficiales y la incapacidad del docente para hacer o provocar modificaciones en los mismos parecen ser la causa de concepción tecnológica poco satisfactoria por parte de los docentes.

“...no tenemos una plataforma muy habilitada, el rol está muy cerrado, mi rol es como de alumna, no soy profesor en Moodle, yo no controlo muchos procesos...”

Docente 5

“...no es que la plataforma sea más amigable, cada vez está más parca, te ahorca más, como que no encuentras lo que encuentras en otras herramientas, en otras plataformas, muy muy muy cerrada...”

Docente 6

“...modificar la plataforma es un recurso que no es fácil, ni para los técnicos, obviamente para uno es totalmente desconocido...”

Docente 7

Tanto la cultura como el equipamiento y renovación de la tecnología son susceptibles de desarrollarse. Cabero (2006) expresa que dichas mejoras llegan en la medida que se aumenta la experiencia de utilización, a esto sería importante agregar que el desarrollo se presenta en la medida que se aumenta la reflexión que se realiza acerca de dicha experiencia y las acciones que deriven de ello.

La ausencia de metodologías pedagógicas para la EVU. Otro factor que condiciona la práctica en EVU es la falta de metodologías pedagógicas oportunas para este contexto en específico, por lo que se requiere que los docentes las construyan de forma colaborativa. El discurso docente parece detectar la necesidad de nuevas estrategias acordes a esta modalidad pero, al mismo tiempo demuestra que no se ha realizado una reflexión profunda en este sentido.

“...las estrategias didácticas que utilizamos son casi las mismas que en el presencial, pero ahí pues no podemos hacerlo de manera expositiva... entonces lo hacemos a través de diapositivas... pero se me hace que sí nos hace falta no utilizar lo mismo...”

Docente 3

“...bueno las mismas traducidas en educación virtual... el acercamiento que pueda hacer con el alumno ya será otra cosa, las estrategias te las va dando la misma plataforma, tú utilizas los formatos...”

Docente 6

“...le das todo (el material de lectura y las instrucciones), como maestro ya no haces la exposición, ya está todo dado, ahí el alumno nada más hay que guiarlo y asesorarlo, esas son las técnicas de enseñanza que más utilice: supervisar y

asesorar...

Docente 8

Lo expuesto por los docentes muestra una carencia de estrategias específicas para EVU. En este contexto las acciones de formación terminan limitadas por lo que permite la tecnología o por nuevas condiciones educativas como la falta de exposición del docente. Galván (2008) pone énfasis en que las experiencias de EVU deben evitar imitar la “*presencialidad*” a través de la generación de métodos propios para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnologías. En sintonía con lo anterior, Gadotti (2003) propone la generación de “*ciberpedagogía*”, como estrategias pedagógicas pensadas para la EVU, este autor afirma que la utilización de las mismas formas de la educación presencial limita el aprendizaje virtual. Es por ello, que los docentes deben considerar como una condición propia de la modalidad el que no cuenta con un conjunto de metodologías a utilizar, sino que una de sus principales aportaciones como la esencia intelectual del sistema es generar los conocimientos y métodos para la modalidad donde se imparte de forma particular.

Los resultados analizados hasta este punto tratan de explicar las transformaciones, producto de la implementación de la EVU, primeramente a través de las modificaciones en la participación de los profesores: Para ello se reflexionó primeramente acerca de su práctica entorno al desempeño de un rol como docente virtual (mientras continuaban siendo docentes presenciales de otros grupos), mismo que parece girar alrededor de cuatro funciones principales: diseñar los contenidos de las materias, asesorar, motivar y evaluar a los estudiantes. La idea era comprender cómo se adaptaban los docentes a las nuevas condiciones educativas que se presume debe conllevar la implementación de la EVU. Estos hallazgos se clasificaron en dos grupos, los primeros relacionados con el diseño de los contenidos y la motivación de los estudiantes, aspectos que se consideran positivos para la implementación, ya que se intensifican en la EVU permitiendo darle soporte al resto de las actividades; el segundo grupo de hallazgos, agrupa a la asesoría y evaluación del estudiante, procesos que parecen terminar siendo simulados.

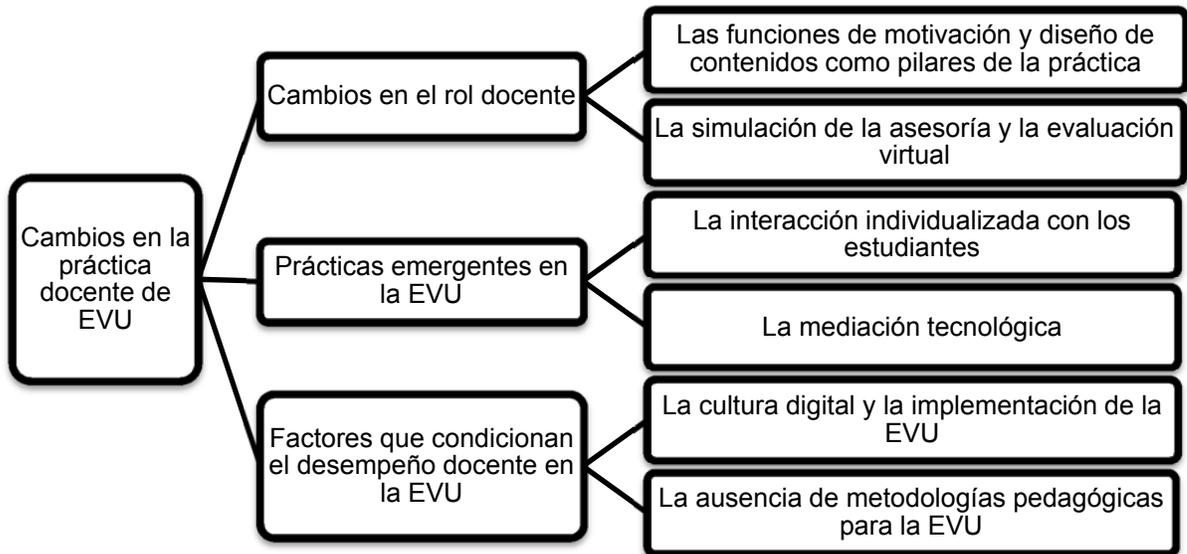
En la segunda categoría, se analizan las prácticas docentes que se presentan y se modifican o no, como consecuencia de las características de la EVU.

Es ese sentido, dichas transformaciones parecen presentarse como resultado de carencias. Las reacciones docentes ante la virtualidad se ubican en la interacción individualizada con los estudiantes y las deficiencias en el uso de las TIC como compensadores de la ausencia de interacción cara a cara.

La última categoría, se enfocó en los principales factores que surgen en el discurso y condicionan el desempeño de los docentes. El primer factor tiene que ver con la necesidad de que los actores construyan una cultura digital, un paradigma que sea congruente con la EVU. El segundo factor que se identifica es el reto que significa para los docentes contribuir a la construcción de una modalidad que no ha cimentado sus procedimientos, existen pocas metodologías pedagógicas fiables y coherentes con las condiciones contextuales de la Universidad de Sonora, por lo que muchas de las necesidades pedagógicas tienen que ser resueltas por este grupo de profesores que aún no se encuentra en las condiciones óptimas de formación y facultamiento, entendiendo esto último como la oportunidad del sujeto para aprovechar al máximo su talento y sus capacidades (Scott, 1994).

Las tres categorías emergentes permiten responder a cómo se presenta el cambio en la práctica de los docentes y en medio de la implementación de la EVU, entendiendo que los docentes, más que modificar sus acciones en función de un plan, adaptan su práctica docente presencial a nuevas condiciones limitadas por la ausencia de la interacción cara a cara con los estudiantes. En este sentido, el docente más que construir nuevos caminos para su práctica en la EVU, termina buscando realizar su labor limitado por las herramientas y condiciones disponibles. Lo anterior se presenta en el siguiente esquema, en el que se muestra la organización de las categorías expuestas (ver Figura 6).

Figura 6. Cambios en la práctica docente en la implementación de la EVU.



Fuente: Construcción propia.

4.2 Implementación de estrategias y acciones de formación docente

La formación de los docentes de EVU va más allá de las acciones de formación docente promovidas por la institución, considera todas las experiencias que forman una capacidad en los profesores que vive en el ejercicio de la enseñanza y la reflexión de su práctica de manera individual y colaborativa. Desde esta óptica se construye el presente apartado, como una articulación de experiencias formativas que han sido propiciadas o no por las IES, pero que parecen incidir en las prácticas docentes.

Es común que a la llegada de las opciones de EVU, las IES no cuenten con una planta docente suficientemente formada. Aunado a que la modalidad virtual en las universidades tiene que adaptarse a los contextos de las instituciones, por lo que muchas de sus características se van planteando en la práctica. Esto nos hace pensar en la necesidad de una formación profunda y específica, previa a la implementación, así como permanente y ajustable a las necesidades formativas del estudiante. Es común que la implementación de la formación institucional sea no solo insuficiente sino tardía, por lo que los docentes tienen que buscar otras fuentes de conocimiento que les permitan transitar, en un espacio que no conocen de la mejor manera posible.

Por lo anterior, en este apartado se considera la formación, no solo desde las acciones institucionales, sino también a partir de las acciones de los individuos más allá de la propia institución. Entre el docente y la institución se construyen las características de la formación, en un proceso de tensión de acciones que impiden o facilitan la misma.

4.2.1 Acciones de formación docente para los profesores de EVU

Se habla de acciones de formación porque, aunque la EVU se desprende de una política nacional de aumento del acceso y cobertura educativa, que a su vez procede de recomendaciones internacionales, no existe una política de la misma como tal. Se han realizado acciones que contribuyen a la formación de los docentes y los mismos profesores han desarrollado sus capacidades a través de sus propias

estrategias de enfrentamiento a la competencia en el sector educativo. Por ello, se divide este apartado en cuatro secciones: las acciones meramente institucionales de formación docente, la formación tecnológica desde la institución y desde el esfuerzo de los docentes, la formación disciplinar y pedagógica como temas pendientes de los actores educativos y la experiencia como otra forma de que los docentes se formen independientemente de la institución.

Formación docente no profesionalizante. Las necesidades de formación que surgen a partir de la EVU sobrepasan las acciones que se han realizado de forma general con toda la planta docente. La formación institucional recibida no parece ofrecerles conocimientos que les permita aportar en la toma de decisiones. Se alcanza a percibir la necesidad de una formación que surja como estrategias derivadas de las exigencias específicas e históricas de los docentes y no como acciones aisladas o pensadas para otros contextos.

Formación docente necesaria pero básica. El discurso docente describe los cursos de formación docente de la Universidad de Sonora como necesarios para la práctica pero básicos en su concepción. La mayoría de los profesores los evalúan favorablemente de acuerdo a los objetivos que se plantean, aunque poco ambiciosos con respecto a los retos que implica la EVU.

“...los cursos en sí para lo que se tiene son buenos, de hecho son muy estrictos, tratan de que no nada más vayas por el papelito y puntaje, sino que realmente obtengas la capacitación “para” la implementación del conocimiento en algo práctico...”

Docente 1

“...son necesarios pero creo que no nos podemos quedar nada más en eso, y creo que también la institución debe invertir más, porque si vas a formar gente para educación virtual, no puedes ir al cursito una vez y luego te vienes para acá y tienes que hacer otras cosas...”

Docente 9

“...yo digo que la formación debe ser continua y debe de haber más que información mucha retroalimentación, poder evaluar qué estamos haciendo bien y que hace falta...”

Docente 1

Zabalza (2013) hace referencia a una formación permanente, en este sentido la pregunta no es si los docentes deben formarse sino en qué, cómo y para qué deben formarse. Por otro lado, la formación que los docentes requieren es de tipo profesionalizante, por lo que estar llevando cursos con profesores presenciales limita el aprovechamiento que pueden tener los profesores virtuales de los mismos.

Estos cursos, denominados “inter-semestrales”, consisten en programas genéricos creados en una especie de alfabetización digital, misma que efectivamente es necesaria pero que no puede ser lo único que se les brinde a los docentes que participan en la EVU.

Mínima modificación de la estructura de formación docente. La formación institucional que reciben los docentes no es exclusiva de la EVU, tanto los cursos obligatorios (“habilitación de asesores en línea” y “diseño de programas asignatura a distancia”) como los opcionales, fueron creados de forma general para toda la planta docente de la institución, por lo que no responden a las necesidades específicas de los profesores de la Licenciatura de Trabajo Social en Línea. El hecho de ser abiertos para todos ha provocado algunas reacciones que se expresan en el discurso, los profesores de EVU muestran desagrado por no tener un carácter especializante.

“...no los termine porque me agobié... a los mismos cursos van jóvenes que se van mucho más rápido que tú y van otras personas de tu misma edad y de tu misma formación, que son más lentos que tú, y entonces ahí te quedas en medio en el proceso de formación y te desesperas...”
Docente 7

“...el curso ya estaba pero de repente es tan cuadrado... no te muevas de aquí y no mires más para allá y no preguntes esto...”
Docente 3

La implementación del cambio requieren formación, Fullan (2002b) destaca que los cambios se dan en la triada de infraestructura, procesos y valores, por lo que si se modifica uno de los tres elementos se requiere actualizar al docente en los otros dos, por ejemplo, si modificamos un procedimiento se tienen que

considerar la capacitación para el manejo de la tecnología para ese nuevo proceso y la promoción de valores de aprobación ante el cambio dando a conocer sus beneficios y las razones de su implementación.

La vinculación como formación docente para la construcción del proyecto. Existe un grupo de docentes quienes iniciaron el proyecto y cuya formación ha sido diferente, a estos profesores se les capacitó más ampliamente por medio de cursos diseñados especialmente para ellos e impartidos por docentes virtuales de otras universidades.

“...en Desarrollo Académico, desde que NTIC empezó con el proyecto, hemos estado recibiendo casi toda la capacitación desde el inicio desde lo que es el proyecto virtual aquí en la Universidad para poder consolidar el proyecto... lo que es la elaboración de los programas, lo que tiene que ver con la asesoría, con el uso de la plataforma...”

Docente 1

“...nosotros (los docentes que iniciaron el proyecto) el curso que llevamos fue distinto, nos fueron hablando de cuál iba a ser el proceso hasta que la materia se subiera a plataforma... nos dieron un diplomado con gente que vino de Chiapas para que aprendiéramos a elaborar los guiones instruccionales...vinieron también creo que de la UNAM a un seminario, y pues hasta ahí llegamos...”

Docente 2

Roger (1995) denomina a este grupo como “la primera minoría” y son esenciales para el proceso de institucionalización de la modalidad, por lo que su formación representa una de las bases de la implementación.

Estos profesores hablan de una formación diferente por dos características: la primera es que los cursos fueron con el fin de crear las bases de lo que ahora es el primer programa de licenciatura virtual en la Universidad de Sonora, y la otra es que no fueron cursos internos, sino que los impartieron docentes de otras universidades con la modalidad virtual en programas similares al Trabajo Social. Lo anterior, no solo habla de una formación docente como tal, sino también de vinculación con otras experiencias similares de otras universidades del país, lo cual hace más rico el proceso de formación.

4.2.2 La formación conjunta entre docente e institución

A diferencia de las acciones de formación descritas en la anterior categoría, los siguientes hallazgos muestran elementos de formación que han sido gestionados por la institución y los docentes de distinta manera. El complemento de ambos esfuerzos parece concentrar uno de los mayores soportes de los que disponen los profesores para realizar su labor. Al igual que en la reflexión teórica, en esta sección también se presentan estos elementos organizados en: formación tecnológica, disciplinar y pedagógica.

Formación tecnológica institucional y no institucional. Según lo expuesto en los antecedentes de investigación, la formación de los docentes se concentra en tres grandes rubros: disciplinar, tecnológica y pedagógica, y el aspecto tecnológico es el más abordado por las universidades. Sin embargo, en el discurso de los profesores encontramos lo que podrían ser dos niveles de formación tecnológica, una superficial que se concentra en el uso de los medios disponibles, los medios oficiales; y otra que los supera en la búsqueda de lograr el aprendizaje a través de los medios más oportunos.

Conocimiento y manejo de la plataforma. La formación institucional parece concentrarse en el conocimiento y manejo de la plataforma, como medio único para aprendizaje. Aunque existen diversos cursos para el manejo de aplicaciones informáticas dentro del “*Programa Institucional de Formación Docente*” de la Universidad de Sonora, solamente existen dos cursos que tienen el carácter de obligatorio para los docentes de EVU: “*Diseño de programas de asignatura a distancia*” y “*Habilitación de asesores en línea*”. El último consiste exclusivamente en el uso de la plataforma “*Moodle*”, adaptada para la institución y denominada “UNISON Virtual”, así como conceptos teóricos de comunicación educativa enfocada a entornos virtuales y técnicas de escritura (Grijalva, 2014).

“... (Necesidades de capacitación) poderme comunicar a través de la plataforma,
la interacción con el medio...”
Docente 9

“...el uso de la tecnología básica, porque era así como que el “coco”, cómo vamos a empezar a hacer algo virtual si no somos especialistas en el manejo de la tecnología y entonces dicen “no, relájense un poco, no quiere decir que tengan que ser ingenieros en sistemas, ósea es el uso de una plataforma y lo de ustedes básicamente va a ser mucho lo que es reconvertir programas y asesorar”...”

Docente 1

Este último argumento parece expresar una institución que no busca la profesionalización de sus docentes en cuanto a la formación tecnológica, o por lo menos un docente que lo percibe de esa manera. Ciertamente la EVU no puede ser implementada, dirigida y utilizada por ingenieros en sistemas, se requiere del conocimiento de la disciplina, pero la formación tecnológica necesaria supera por mucho al simple conocimiento de la plataforma.

El docente tiene que sumergirse en este nuevo paradigma y emprender el viaje hacia nuevas formas de conocimiento que antes no había explorado, con las que probablemente se sienta incomodo e incluso resistente, pero que son necesarias para no caer en una educación limitada por la formación tecnológica docente, como ya se ha expuesto, la mejor forma de liberarse de las tecnologías es conocerlas ampliamente para no depender de una sola.

Además, parece haberse eliminado algunos elementos que los docentes no usaban o comprendían, cerrando aún más sus posibilidades de explorar y utilizar herramientas para la solución de los problemas educativos. **La reducción de recursos parece ser recibida por los docentes de formas diversas, mismas que podrían estar relacionadas con el nivel de dominio del profesor.**

“...en lo personal, se me complicaba porque había herramientas que eran adicionales en aquel momento, después desaparecieron y automáticamente desaparece esa complicación...”

Docente 7

“...quitaron el chat (se deshabilitó la opción de la plataforma), pero por qué pues... bueno quítalo pero ponle la videoconferencia, la videollamada, tú la tienes ahí y estás encantada de la vida, 4 gentes platicando, 5 gentes platicando, entonces la videollamada es una herramienta que yo utilizo, no con todos, porque es un pavor utilizar estos instrumentos...”

Docente 6

Las acciones institucionales, en respuesta a que los docentes no utilicen elementos de la plataforma, no pueden ser eliminarlos, se tiene que analizar cuáles son las causas de que no se utilice cierta tecnología, cómo se puede mejorar para que tenga una utilidad real o cómo se puede sustituir por algo más efectivo. La cuestión es mantener una diversidad de opciones disponibles para que los docentes puedan echar mano de ellas en la solución de problemas educativos.

La generación de habilidades digitales. Por otro lado, existen docentes que expresan la necesidad de una formación que habilite para la participación activa donde los medios facilitan las acciones en lugar de limitarlas o impedir las; una formación que va más allá del conocimiento superficial de las herramientas, explorar la aplicación de cada una de ellas en resolver problemas de aprendizaje.

... decimos saber el manejo de las tecnologías, pero apenas conocemos una mínima parte de los programas... prender y usar las tecnologías a la mínima expresión...

Docente 7

“...el docente tiene que tener habilidades digitales, conocer programas, saber interactuar en la plataforma... no únicamente prenderla y apagarla, sino buscar alternativas para los estudiantes, que los apoye en sus procesos de educación, pero que estén sustentadas lógicamente en el proyecto que quieres lograr a través de la asignatura...”

Docente 5

“...necesitamos empezar a utilizar más, bueno no más, empezar a utilizar lo que son las conferencias y ponerles un horario de ellos ni modo, que se adapten o graben la conferencia...”

Docente 2

Si bien, el docente de EVU no es un experto en tecnologías, requiere estar actualizado y familiarizado con las herramientas con las que cuenta para lograr sus

objetivos, para ello requiere involucrarse profundamente en el entendimiento de los medios disponibles y en la utilización oportuna de los mismos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje. Alarcón (2013) rechaza a las tecnologías como detonadores del cambio, es el sujeto “*que las usa*”, quien las integra a la práctica educativa y destaca que debe ser de manera consciente, sistemática, crítica y positiva para que se pueda propiciar el cambio. Esto inevitablemente, requiere que el docente se involucre en el entendimiento de lo tecnológico, no como un “*tecnócrata*”, sino como un actor del aprendizaje mediado, capaz de seleccionar y valorar las TIC disponibles en función de las necesidades pedagógicas.

Las deficiencias de la formación disciplinar y pedagógica docente.

¿Qué y cómo enseñar? es algo que parece ser obvio en la EVU, simplemente suelen utilizarse los mismos contenidos que en la educación presencial. Sin embargo, los docentes deberían empezar a preguntarse qué es necesario cambiar en la dimensión disciplinar, sobre todo considerando que la educación virtual se realiza en un medio que actualiza su información exponencialmente, con producción de distintos niveles de calidad desde muchas perspectivas.

Renovación versus producción de conocimientos.

En el contexto anteriormente descrito, la actualización de conocimientos parece ser relevante pero también la producción, los docentes renuevan sus conocimientos de distintas maneras y en distintos periodos de tiempo.

“...depende de cómo uno esté actualizado o vayas profundizando en la materia en donde te estés desempeñando, impacta directamente en la enseñanza, en el aprendizaje de los alumnos...”

Docente 4

“...el hecho de haber ingresado en la maestría, eso como que me dio elementos para allegarme a la información de mi profesión...”

Docente 5

“...yo trato de actualizarme cada semestre, lo que hay, o sea leer qué es lo nuevo en cuanto a la materia que estoy impartiendo, si hay libros los revisó, si hay algo nuevo trató de que lo contemple programa, y así cada semestre doy una revisada...”

Docente 8

La formación escolarizada de los docentes suele ser en modalidad presencial, al llegar a la EVU los profesores tienen una experiencia predominantemente en la educación presencial, con dicha formación resulta coherente pensar que la terminarían reproduciendo en la EVU. Galván (2008) delata el peligro que representa que la EVU intente imitar la educación presencial, sería trabajar bajo parámetros fallidos que no contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. El docente de la modalidad virtual debe evitar pensar en la información que debe transmitir a sus estudiantes e iniciar en la reflexión de los contenidos que lo motiven a investigar, que les proporcionen las bases para discriminar la información útil que se encuentra en Internet.

La EVU requiere de un docente que trascienda la formación para aprender a consumir información. El profesor debe ser formado para producirla, para expresarla en distintos productos. Esto responde al “modo 2 de producción de conocimiento científico” expuesto por Gibbons (1994 citado en Herrero, 2010), cuando se habla de construir conocimiento con base en la reflexión y compartirlo con la sociedad. Ciertamente, el estudiante continúa necesitando acudir a los autores clásicos, pero ello no puede ser lo único que se realice, porque entonces sería suficiente con brindarle una lista de lecturas y un libro de actividades, necesita de las provocaciones del docente para la interpretación de los textos, para la generación de posturas y para la aplicación de los conocimientos.

Aunque comúnmente se relacionan con procesos de evaluación, las actividades de aprendizaje tienen el fin de reafirmar los conocimientos en el estudiante. Elegir las actividades de aprendizaje es una tarea compleja para el docente, que consiste en una estructuración de la enseñanza, esto implica un amplio conocimiento disciplinar y pedagógico. Miguel (2007, citado por Ducoing y

Fortoul, 2013) propone que la formación docente gire alrededor de estas dos dimensiones.

Evaluación institucional por medio del asesor instruccional. Con el curso de “*diseño de programas asignatura a distancia*” se intentaba apoyar al docente mediante la asignación de un “*asesor instruccional*” para que guíe el proceso de rediseño o conversión de la materia a la modalidad virtual.

“...me sirvió mucho la actualización, los cursos de rediseño son buenísimos, está muy bien, la Universidad en el rediseño de programas te da muy buenos asesores, aprendes porque aprendes...”

Docente 8

“...es diseñar o crear estrategias de aprendizaje y actividades de aprendizaje, para hacer el proceso con los chavos más interactivo, para convivir más con ellos, para que no sea tan pesado para ellos y tampoco pesado para mí al calificar...”

Docente 6

Pero al mismo tiempo, **estos cursos socializan al docente en las reglas y formas que implica la EVU en la institución**, el profesor es habilitado para el seguimiento de un manual de trabajo institucional.

“... parte del curso es acerca de un manual de cómo elaborar un programa, cómo construir un objetivo, qué es lo que debe de ir en los formatos y todo ese relajajo...”

Docente 1

“...tuvimos un curso, estuvimos encerrados como tres semanas para el rediseño de la materia con el apoyo de la asesora instruccional... la primera materia que diseñé batallé mucho... en la segunda reconversión me hicieron menos correcciones, para la tercera tuve mínimas observaciones... y en la cuarta no hubo ninguna...”

Docente 3

“...ellos (asesores instruccionales) también tienen sus limitaciones en términos de qué están dentro de una institución, de una estructura institucional y siguen esa línea...”

Docente 9

La formación tiene un doble propósito, desarrollar las capacidades del docente e inducirlo a ciertas acciones ordenadas, que contribuyan al éxito del

sistema. La Universidad de Sonora parece estar formando a sus docentes a través de acciones aisladas con propósitos socializadores, lo que parece ser una estrategia de evaluación de la práctica de los profesores y no una construcción interiorizada de saberes que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el discurso no se ubican indicios de una formación que trabaje la reflexión al margen de las reglas del sistema que le permita pensar nuevas formas de hacer las cosas y contribuir de forma significativa. El curso podría intentar homogenizar las acciones mediante la evaluación de la planeación de las materias virtuales, pero no parece contribuir en la reflexión de estrategias de enseñanza específicas para la modalidad.

Por otro lado, se podría ubicar cierta ambigüedad en el perfil y las funciones de los asesores instruccionales, quienes no son especialistas en pedagogía, tampoco pertenecen a la disciplina de la licenciatura ni parecen contar con la experiencia suficiente en el ámbito tecnológico. Lo anterior, puede estar generando reacciones en los docentes, quienes **rechazan algunas de las participaciones de los asesores por considerar que no cuentan con la experiencia para su intromisión.**

“...está bien que orienten en la lógica de las actividades que tú estás comprometido a hacer con el alumno, hasta ahí, pero no meterse en los aspectos de la organización del contenido...”

Docente 6

“...tú como maestro eres el que tiene conocimiento de la materia... el asesor instruccional es el que te va a decir cómo vas a hacer la redacción del documento... son de otras disciplinas, ellos nada más te asesoran la reconversión y eso también puede ser un inconveniente a lo mejor a la hora de la hora, porque como ellos no comprenden esa disciplina...”

Docente 2

“...me toco una maestra de Letras que nomás no, no le entendía y no le entendía y no lo pasé (el curso de diseño de contenidos de educación a distancia)...”

Docente 8

De acuerdo a lo anterior, aunque la asesoría instruccional este formando al docente en los procedimientos propios de la modalidad virtual, el papel del asesor instruccional no se puede limitar al seguimiento del manual para el diseño mediante

una comunicación unidireccional descendente, sino que tiene que ser el medio que permite recoger las problemáticas de los docentes en la planeación de las asignaturas y facilitar para la creación de las estrategias que permitan lograr, por lo menos, los mismos objetivos que en la presencialidad, aunque el entorno sea más limitado por la ausencia de comunicación cara a cara.

Sin embargo, el discurso docente deja entrever **un asesor que elimina la posibilidad de estrategias de aprendizaje complejas como el ensayo o los controles de lectura** en lugar de cuestionarse las formas de integrar estas estrategias eminentemente cognitivas en la práctica virtual.

“...yo quería que hicieran un ensayo y me dice el diseñador: “no, sabes qué, eso no, porque el ensayo tiene cuerpo, introducción, metodología, justificación, desarrollo del tema y conclusión, cada cual son actividades, tienes que decir qué va a hacer por cada actividad y cómo lo vas a evaluar”... Entonces a veces tú dices “para que me meto en broncas, mejor lo concreto esto en una sola actividad...”

Docente 7

“...hubo algunas estrategias didácticas que sí se pudieron implementar en la plataforma, pero hubo otras actividades que me dijeron que no se podía, porque el sistema no daba para hacer ese tipo de actividades, entonces yo dije “pues ni modo”...”

Docente 2

“...las estrategias son las mismas traducidas en educación virtual, son lo que te da la herramienta o en la plataforma, lo que puedes meter en los formatos...”

Docente 6

La generación de una pedagogía propia de la EVU debería ser uno de los principales retos de cualquier programa, siendo estos métodos la base de las acciones a seguir. Gadotti (2003) le llama “*ciberpedagogía*” y consiste en la reflexión sobre las formas de educar pertinentes al contexto de la EVU.

Formación docente y generación de estrategias pedagógicas. Los docentes reflexionan, aunque sea de forma aislada, acerca de la necesidad de idear otras maneras que faciliten en el aprendizaje de sus estudiantes.

“... ¿qué es lo que quiero yo compartir con ellos para habilitarlos y que su aprendizaje sea autónomo? es otra visión distinta a la de un estudiante que ves diariamente...” Docente 1

*“...que haya ese conocimiento para poder desglosar, deshilar, traducir y poderle llegar al alumno de una manera mucho más pertinente... tenemos un trabajo que tienes que desmenuzar en muchas partes, pero que forma un todo integral...”
Docente 6*

*“...no siempre se adecuan las estrategias didácticas del aula a lo que se está pidiendo de manera virtual...”
Docente 4*

*“... cuando nos dieron el curso, lo que a mí se me hizo que faltó fue precisamente que no nos dieron nada sobre estrategias didácticas para la educación virtual...”
Docente 2*

Lo cierto es que, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes declaran necesitar, no existen. Cabero (2006) hace referencia a la investigación como una actividad necesaria en la EVU con el fin de buscar precisamente estas formas pedagógicas. Una estrategia no se aprende, se construye con base en las condiciones contextuales que existen en el espacio específico de aplicación, por lo que no se pueden ver como recetas universales. Sin embargo, el hecho de que la generación de rutas para el aprendizaje no pueda ser enseñado a los docentes no quiere decir que no se requiera de formación, la construcción de las estrategias requiere que el docente sea formado en la investigación de su propia práctica, en el diagnóstico del proceso educativo considerando elementos como las características de los estudiantes, las condiciones para el aprendizaje, los recursos disponibles, la complejidad de los temas, etc. Ezcurdía (2006, citado por Ducoing y Fortoul 2013a) denomina este tipo de formación como de “*conocimiento intuitivo*” y consiste en generar el aprendizaje que provea al docente de capacidad de autodeterminación, una libertad para la toma de decisiones.

Si se asume la dificultad que representa el facilitar el aprendizaje a los estudiantes, lo más lógico es que se busquen instrumentos que auxilien en el

proceso. En la Universidad de Sonora, los docentes **solamente cuentan con la posibilidad de acceder a un curso de “diseño de material didáctico”**, que forma parte de los cursos de formación docente diseñados para la toda la comunidad académica de la institución, tanto presencial como virtual.

“...los cursos inter-semestrales, que ofrece Desarrollo Académico a través de elaboración de materiales didácticos, uso de Movie Maker, uso de Power Point, como herramientas para interactuar con los alumnos, pues ya como asesor en línea uso de instrumentos, herramientas, didácticos; básicamente eso...”

Docente 5

Adicional a lo anterior, los profesores virtuales mencionan un área que les ayuda en la creación de estos mismos materiales didácticos. Contrario a lo que se podría pensar, los docentes no suelen referirse a esta área como un elemento que les permite expandir sus posibilidades de acción, sino que en el discurso se expresa una dependencia que limita al docente, **este parece percibir un apoyo en el diseño de los materiales didácticos pero a la vez una limitante provocada por su falta de formación en este rubro.**

“...me gustaría perfeccionarme más, en lo que es elaboración de materiales didácticos, que no dependamos tanto de los de Desarrollo Académico, saber elaborar una buena presentación, un vídeo o que podamos nosotros incluir algunos otros elementos en nuestra elaboración de objetos de aprendizaje...”

Docente 1

“...se suponía que iba a haber una persona que nos ayudaría a elaborar las diapositivas o videos, audiovisuales, pero no se hizo y, los que se hicieron, fue así como que acelerados, yo hago mis PowerPoint y lo más que me ayudaron ellos fue hacer que, en vez de que se fuera viendo como PowerPoint tradicional, que se viera como si fuera un video... yo creo que no había gente capacitada para esto...”

Docente 2

Además, al no tener control del área de producción de material didáctico, **los docentes detectan ciertas dificultades que se salen de su control o que implican un trabajo mucho más profesionalizante.**

“...se necesita investigación avanzada para producir más información y que esa información se tradujera en productos, documentales, herramientas escritas, bajo nuevas tecnologías de información, la cosa se podría facilitar...”

Docente 7

“...se supone que hay un área pero no me gusta, el audio no me gusta... el ritmo de la voz no es atractivo, entonces eso no permite hacer materiales didácticos atractivos...”

Docente 5

“...yo he tenido pensado diseñar un documental que hable acerca de esto, una conferencia donde...”, -“pero, ¿está diseñado?”, -“no, no está”, -“entonces véngase y aquí le grabamos aquí y usted va hacer el documental, la plática, la conferencia”, y tú -“no pues yo no soy el más indicado, a lo mejor necesitaríamos a otro que sepa más del tema” (risas)...”

Docente 7

Aunque se puede intuir una institución que no tiene las condiciones necesarias para el trabajo de diseño de material didáctico, también el discurso parece estar dando indicios de un docente que no ha ingresado a este paradigma. Bajo el pretexto de la voz, de la imagen o de la experticia, el docente podría estar escudando su resistencia a ser parte de los productos didácticos, los cuales reconoce necesitar.

Galván (2008) expone la necesidad de ingresar a un nuevo paradigma, en el cual el docente tiene que entrar a una nueva dinámica a través del lenguaje de los multimedia, para ello la planta de profesores tendrán que reflexionar acerca de la mejor manera para explotar al máximo los “hipertextos”, los cuales consisten en información procesada y producida de acuerdo a las características de Internet, medio a través del cual se transmiten los mensajes.

4.2.3 Autoformación como producto de la experiencia docente

Por medio de la formación docente, las instituciones proveen a sus plantas de profesores de herramientas para que se desempeñen de forma eficiente en el espacio educativo. Sin embargo, al acercarnos a los docentes y cuestionar desde donde surgen sus acciones y qué es lo que les dio la facultad para actuar, **parece que la formación no ha sido exclusiva de los programas institucionales, el**

discurso destaca a la experiencia como un elemento esencial en el desempeño del docente.

*“...la experiencia nos provee de los elementos para poder generar cambios...”
Docente 1*

Existencia de experiencias previas. La experiencia fue descrita por los docentes de variadas formas: desde los conocimientos adquiridos en su trayectoria como profesores, hasta los que son resultado de la misma práctica educativa reciente. Por ejemplo, el discurso de los profesores expresa una actitud favorable ante la tecnología que podría haberse construido mucho antes de ingresar a la EVU.

*...uno por andar de metiche e ir averiguando sobre las tecnologías, le permite a uno acercarse y familiarizarse...”
Docente 3*

“...yo soy uno de esos casos raros, soy Trabajadora Social pero di un tiempo la materia de Nuevas Tecnologías, y pues aprendí bien ¿no?, tengo facilidad en el uso...” Docente 5

*“...me sirvió a mi haber estudiado la maestría virtual para entender la lógica, para entender la visión, verme como estudiante no verme como docente, entonces esa experiencia si me ha apoyado mucho para poder comprender...”
Docente 6*

Fullan (2002b) resalta, como dimensiones clave del cambio, la transformación de los sistemas y el trabajo de los individuos a pesar de los mismos, por lo que es importante reconocer que la formación para la EVU, como parte de un cambio educativo, no es un esfuerzo exclusivamente institucional, sino que el docente busca su desarrollo incluso a pesar de la misma institución.

En este sentido, resulta lógico que los docentes que ingresaron a la planta de EVU hagan referencia a ciertas conexiones previas con lo virtual, ya sea en cursos o diplomados virtuales, posgrados, experiencias laborales e incluso lazos familiares.

Reflexión de la práctica docente. Los docentes expresan que estar dentro del programa, y las actividades que ello significa, ha contribuido a que el docente

construya nuevas experiencias, propias de su contexto, que les permiten entender y mejorar el programa educativo en línea.

“...yo creo que tenemos, gracias a la experiencia dentro del programa, elementos para contribuir a mejorar el programa...”

Docente 9

“...he hecho algunas observaciones, al estar manejando la plataforma pues uno va viendo algunos detalles que podrían cambiar, que podrías mejorar y pues aportar esos elementos para que los encargados puedan modificarlo, que hagan ajustes...”

Docente 4

“...nosotros nos hemos ido formando mucho en la práctica, hemos recibido asesorías y es importante seguirlas fortaleciendo...”

Docente 6

Pero los cambios no se dan por el simple hecho de estar en contacto con los procedimientos, **el discurso docente podría estar relacionando fuertemente el cambio con la evaluación y reflexión de los procesos.**

“...hay que revisar el guion instruccional, lo que viene siendo la materia en sí, para ver qué actividades son las que se pusieron, qué fallos tuvimos cuando la impartimos...” *Docente 2*

“...ya lo diseñé, ahora sigamos evaluando, vamos viendo que me resultó y que no...”

Docente 9

“...observé que tenía que hacer cambios... hay que meterles más materiales visuales, de contacto con uno, porque sólo lecturas como que no...”

Docente 5

Bates (2001) afirma que la clave para el desarrollo de los esfuerzos e EVU se encuentra en la investigación y evaluación permanente. Aunque en menor medida, **la investigación también es considerada por los docentes como parte de sus funciones en la reflexión de los procesos de la EVU.**

“...en la educación virtual creo que hay mucho que investigar, hay mucho que hacer para que el alumno tenga esta herramienta, y no nada más los alumnos, sino que sea una oferta educativa donde más población se acerque...”

Docente 6

“...el docente que se dedique a la educación virtual tiene que dedicarse a la educación virtual, tiene que hacer investigación...”

Docente 9

Una formación del docente colaborativa. Lo anterior implica no solo el trabajo individual, sino principalmente un trabajo colectivo que permita que los docentes reflexionen desde construcciones colaborativas, lo cual puede contribuir a disminuir las limitaciones de su formación particular. En el discurso se destacan algunos de los beneficios de trabajar en comunidad.

“...además del trabajo intelectual individual tiene que haber un trabajo colectivo...”

Docente 9

“...he estado muy acompañada por mis compañeras que ya tienen ventaja en el camino, les preguntó, o al mismo asesor que tengo en línea, lo molestó y le digo: “oye aquí me atore, aquí esto pasa”, siento que estoy fluyendo, que sí puede ser lo mío, voy en transición, me he sentido cómoda...”

Docente 4

Imbernon, Silva y Guzmán (2011) proponen la creación de talleres de reflexión y círculos de estudio entre profesores que contribuyan a un intercambio de experiencias dentro de un sistema colaborativo. Sin embargo, **las reuniones se han hecho menos frecuentes**, incluso menos que en la educación presencial, en cuyas reuniones de academia se suelen tocar algunos aspectos de la EVU.

“... al principio era prácticamente semanal, porque había que hacer intercambio de opiniones, ahora es ocasional porque hemos venido madurando estos aspectos...”

Docente 6

“...las compartimos no a través de reuniones específicas de eso, sino por ejemplo si ya ha habido comentarios con quiénes la van a dar y así, comentarios de cómo te funcionó aplicar eso, qué tal te fue con esta actividad, este estudiante regularmente se atrasa hay que estarlo ayudando más, pero son así en comentarios...”

Docente 2

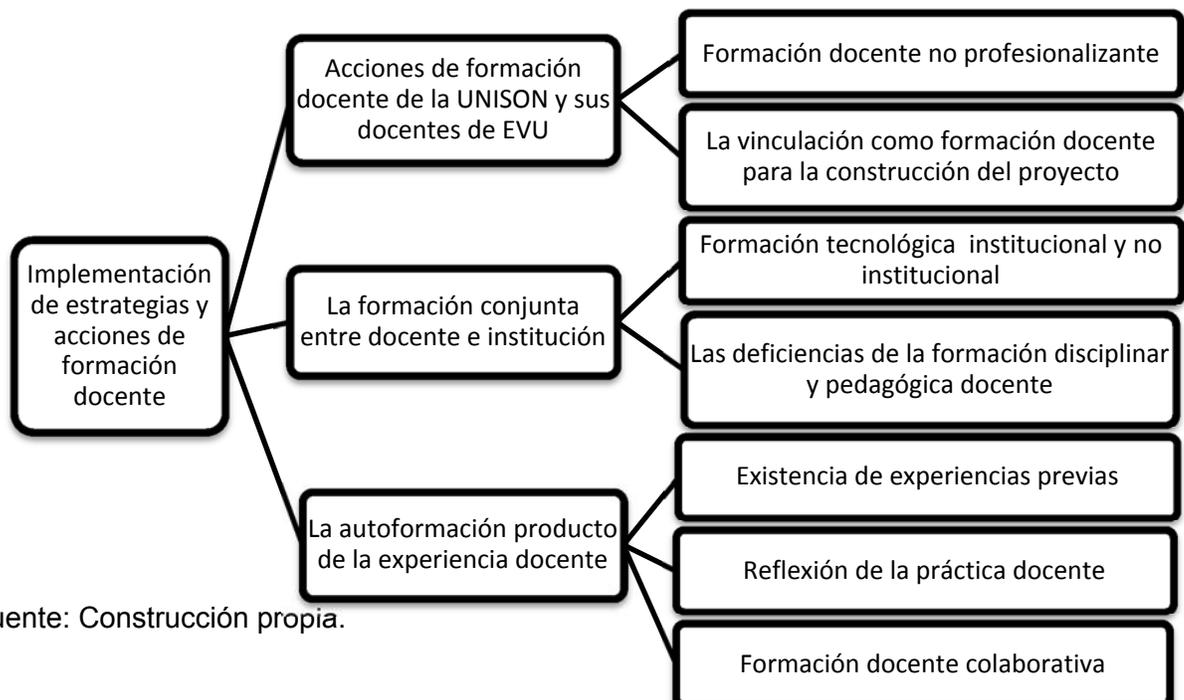
“...socializar entre todos los que damos, no me ha tocado a mí tener una reunión donde empecemos a expresar nuestras inquietudes, dudas, experiencias que nos sirven y nos enriquecen unos a otros, eso estaría muy bien...”

Docente 4

En definitiva se tiene que pensar en una formación individual y colaborativa que potencialice las habilidades de los docentes, que promueva la comprensión y conocimiento de los estudiantes, que solucione problemas comunes, que permita la producción de conocimiento de utilidad general, que incentive la investigación y a evaluación; entre muchos otros beneficios.

La organización de los resultados de esta dimensión conlleva la reflexión desde los sujetos que intervienen en la gestión de las acciones de formación de los docentes, en un primer apartado se encuentran las acciones meramente institucionales, en el segundo aquellas que se complementan entre la gestión institucional y docente, aunque de distinta forma. En una tercera, se exponen las acciones de formación producto de la experiencia de los docentes. De este tema emergen las categorías: acciones de formación docente de la Universidad de Sonora y sus docentes de EVU (ver Figura 7).

Figura 7. Acciones de formación docente y de los docentes de EVU.



Fuente: Construcción propia.

4.3 Hacia la institucionalización de la EVU mediante acciones de difusión

El éxito de la implementación de cualquier cambio educativo requiere invariablemente involucrar a los actores de forma activa y significativa. Esto conlleva la aceptación del proyecto por parte de los mismos.

La institucionalización consiste en el proceso de convencimiento de los actores educativos para contribuir en la implementación de un cambio, pero también en la puesta de condiciones para que los mismos actores tengan la posibilidad de participar activamente. En esta misma sintonía, el modelo de difusión de las innovaciones de Rogers (1995) considera un proceso en el que la institución guía a sus actores hacia la innovación, partiendo del conocimiento hasta la generación de una capacidad para la evaluación de las acciones y reconfiguración de las acciones.

En el presente capítulo se buscan indicios de las condiciones en las que se dio la difusión del proyecto y que implicaciones tuvieron en la consolidación de la modalidad, cabe aclarar que estas condiciones de solidez institucional pueden afectar los futuros proyectos de EVU y de formación docente por lo que es importante primeramente conocerlas y posteriormente atenderlas buscando crear el ambiente propicio para la formación docente y por lo tanto para una más pertinente implementación de la EVU.

4.3.1 El establecimiento de objetivos

Tener claro los objetivos del programa, como parte del conocimiento con el que los actores deben contar, es una pieza fundamental para la realización de las acciones. De lo contrario, por más que se invierta esfuerzos, se está caminando con rumbo equivocado y es muy probable que no se logren los objetivos.

Diversidad de objetivos de implementación. En la Universidad de Sonora, se puede ubicar distintos objetivos que incluso pueden llegar hasta oponerse en su esencia básica. Por un lado, encontramos en el discurso de los actores muestras de intereses institucionales alrededor de la EVU.

“...la iniciativa surge a través de la academia de Trabajo Social, el proyecto era para implementar un programa semipresencial... sin embargo, cuando le hicimos el planteamiento al Secretario General Académico y al mismo rector que en ese tiempo era el maestro Pedro Ortega, nos comentaba que dentro de todo lo que era PDI (Plan de Desarrollo Institucional) estaba planteada la modalidad virtual para algunas carreras...”
Administrativo 2

“... el rector comentaba de que no había recursos para que nosotros creciéramos en cuanto a infraestructura y que lo que nos ofrecían era el proyecto virtual, también era interés del departamento porque quería crecer, porque las estadísticas decían que estamos atendiendo aproximadamente el 19 por ciento de la demanda total de quienes deseen ingresar...”
Docente 5

“...tienes que tener las condiciones institucionales... se cree que la educación virtual es más barata y que no tienes que invertirle tanto y resulta que yo estoy convencida de que la educación virtual requiere más tiempo... quizás en “x” tiempo puedes abaratar los costos pero de inicio, como todo programa, como toda institución, requieres inversión...”
Docente 9

En los dos primeros segmentos, el discurso docente denota un interés por el cumplimiento de indicadores institucionales, en el primero se incluye la iniciativa de EVU, propuesta por los docentes, en un programa contemplado dentro del PDI, el cual se basa en las recomendaciones internacionales y en las políticas nacionales de desarrollo. En este sentido, cabe aclarar que el seguimiento de dichas políticas en México, suele tener repercusiones económicas en las universidades, derivadas

de apoyos del Gobierno Federal. En el segundo testimonio se ve mucho más claro el objetivo económico alrededor de la implementación de la EVU, en el cual se considera a la misma como una opción “*de bajo costo*”, que puede contribuir al aumento de cobertura, otro indicador, sin necesidad de invertir en infraestructura.

Este objetivo describe una postura centrada en una estrategia económica de costo-beneficio, lo cual según Bates (2001) resulta ser un error porque los proyectos virtuales tienen que considerar fuertes inversiones en infraestructura, tecnología y capacitación, por lo menos en los primeros años de su implementación. El autor añade que bajo ese precepto la modalidad está destinada al fracaso, porque se descuidan las funciones de servicio de las universidades públicas.

Pero este no es el único objetivo que se ubica en el discurso, **el acceso y la inclusión tienen gran peso entre los docentes, como los elementos que le dan sustento a la creación de programas de EVU.**

“...es una opción muy incluyente para quienes no pueden, como ya lo hemos dicho mucho, acceder a un plan escolarizado, porque trabajan, porque tienen un conjunto de actividades pero que tienen el deseo de superarse...”

Docente 1

“...alguien que está lejos tiene una opción más para poderse preparar, alcanzar ciertas metas personales sobre todo...”

Docente 2

“...permite a los alumnos que viven en diferentes partes y que no pueden acceder, que no tienen la manera de llegar rápido a una Universidad o que en su comunidad no hay una universidad, formarse profesionalmente...”

Docente 3

La inclusión y el acceso forman parte de las las recomendaciones internacionales dictadas por la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial entre otros,

pero destaca el hecho de que en los testimonios anteriores no se ponga énfasis en estos propósitos, sino el seguir las recomendaciones casi podríamos decir que a ciegas. Otro objetivo muy relacionado con el anterior es la flexibilidad, bajo este propósito **la modalidad resulta ser una excelente opción para personas que por distintas circunstancias no pueden estudiar de forma escolarizada.**

“...estudias en tus tiempos, ósea tú determinas a qué hora, sabes que tienes un cronograma con el que tienes que cumplir, fechas establecidas en las que se van a estar dando las actividades, pero tú puedes trabajar si quieres en la mañana o en la noche, te puedes desvelar y hacer tus tareas el fin de semana, no tienes que estar a una hora determinada en el aula...”

Docente 2

“...ellos pueden hacer el horario, amas de casa o gente que trabaja, o ambas cosas, que tiene otras ocupaciones, les permite estudiar a las dos de la mañana, a las once de la noche, el sábado y domingo, en su día de descanso...”

Docente 3

La flexibilidad es descrita por autores como Bates (2001) como la huella misma de la EVU y ya se he expuesto que representa en todo caso, la innovación educativa, por lo que debemos considerar este objetivo como primordial y debería no solo ser externado por la institución a sus distintos actores, sino trabajado y reflexionado hasta que quede claro las implicaciones que conlleva y la importancia de su seguimiento. Sin embargo, aunque comúnmente se presenta a la EVU como una solución, también hay quienes la consideran como un desarrollo en sí misma, que conlleva **un nuevo tipo de aprendizaje que libera al estudiante de la dependencia del docente y sus compañeros de clase, al mismo tiempo que genera habilidades relacionadas con el manejo de las TIC.**

“...que el estudiante aprende a desarrollar ciertas habilidades para trabajar de manera autónoma, sin la necesidad de qué otro le esté haciendo los trabajos o

que le esté apoyando para poder obtener su calificación, que suceden mucho en lo presencial...”

Docente 2

“...a través de la tecnología podemos crear redes de comunicación, de aprendizaje, con lugares en los que se estudia el Trabajo Social desde otras ópticas... y de esta manera potencializarlo más...”

Docente 5

Establecer claramente los objetivos, darlos a conocer, reflexionarlos y pensar en la forma de ponerlos en práctica es responsabilidad de la institución. Salinas (2004) destaca la necesidad de que todos los actores tengan claro lo que se pretende lograr a mediano y largo plazo, esto con el fin de que las acciones individuales formen parte de una estrategia general y que los esfuerzos tengan una mayor relevancia en el propósito fundamental de cualquier proceso educativo: la formación del estudiante.

Ambigüedad de un modelo educativo. Muy relacionado con los objetivos, un sistema educativo debe entender con claridad el modelo que se sigue, en este rubro la licenciatura de Trabajo Social en línea es guiada por un documento denominado *“Lineamientos Generales para un Modelo Curricular”*¹¹, el cual pertenece a la normatividad de la Universidad de Sonora, pero no cuenta con un modelo propio para la EVU, incluso el programa de la licenciatura afirma estar diseñado para ambas modalidades. En el discurso docente se expresan algunos señales de lo que podrían ser características de un modelo educativo.

¹¹ Veasé en:

www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm

“...con lo de las competencias, se incluye la axiología de las habilidades y destrezas, pero también que las sepan aplicar con criterios éticos, y todo eso...”

Docente 1

“... a mí me gusta que ellos puedan construir, a partir del conocimiento que ya tienen o de la información que ya hay, trato de que mis estrategias sean más de tipo constructivista...”

Docente 3

“...los tiempos, las formas, las actividades y las pretensiones de cada una de esas actividades tienen que estar muy claras en formación de competencias...”

Docente 7

Al igual que los objetivos el modelo educativo no se puede conocer de forma superficial, se requiere un entendimiento profundo de lo que son sus elementos y como se trabajan en la EVU. Alvarado (2013) propone un modelo pedagógico que incluya distintos escenarios que propicien el trabajo colaborativo tanto en línea como desconectado; que pueda ser sincrónico, asincrónico o mixto; y que promueva la auto-regulación, la generación de intersubjetividades entre los actores, así como el diálogo y decisiones consensuadas.

4.3.2 Integración del docente de EVU

La participación de los docentes en la construcción de la EVU es esencial, ya que como se ha expuesto es el actor educativo con mayor conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la mejor posición para la comprensión de los problemas y la toma de decisiones. Sin embargo, no todos los docentes podían formar parte de la planta docente que laboraría en modalidad virtual, los profesores requerían de cierta formación y voluntad de aprendizaje.

El ingreso voluntario de los docentes a la EVU. La llegada de los docentes se dio por invitación de los directivos del Departamento de Trabajo Social, la

invitación fue personalizada y bajo previo conocimiento de las características de los docentes.

“...fuimos invitados a participar por parte de la jefatura de departamento, en aquel tiempo, y por la Secretaría General Académica, cuando se puso en marcha el programa para abrir la opción virtual...”

Docente 7

Los docentes aceptaron de forma voluntaria ser parte del programa, en donde realizaron actividades como la elaboración del proyecto, reconversión de las materias a la modalidad virtual y la impartición de las mismas.

“...al involucrarnos en el proyecto también nos involucramos como diseñadores del programa y después de diseñar el programa impartimos las materias que diseñamos...”

Docente 2

“...me invitaron a reconvertir unas materias, que son precisamente las materias que yo he venido impartiendo, me invitaron a la reconversión de una, luego fue la otra y luego otra y así se fue...”

Docente 3

“...me invitaron a participar en algunos rediseños de algunos programas...”

Docente 9

“...se han ido incorporando otros docentes porque los guiones instruccionales se están rediseñando, los maestros que tienen experiencia en la materia, no decimos a ver yo quiero reconvertir o a ver ¿quién quiere reconvertir? es alguien que haya dado la materia, que conozca el tema...”

Docente 2

En el proyecto que antecede la implementación de la EVU (Marmolejo, 2010) se especifica el perfil deseable para el docente de la misma, los requisitos se exponen a continuación:

- *Estudios mínimos de licenciatura*
- *Mínimo 3 años de experiencia docente comprobada*
- *Disponibilidad para desarrollar actividades virtuales*
- *Conocimiento y competencias pedagógicas y tecnológicas integradas*
- *Habilidad para coordinarse con instituciones públicas y privadas a través de la red*
- *Capacidad de comunicación oral y escrita*
- *Capacidad para el trabajo colaborativo*
- *Empatía para favorecer un ambiente de aprendizaje virtual*

En este documento se pueden destacar varios elementos: primero que nada, el hecho de que la participación es voluntaria, lo cual hace pensar que se acercaron a la convocatoria docentes con una actitud favorable a la EVU; en relación con lo anterior, se solicita que los docentes ya tengan una cierta formación pedagógica y tecnológica integrada, además, toca la dimensión psicoactiva al mencionar la empatía para favorecer ambientes virtuales. En conclusión, al momento de construir el perfil parece que se tenía conciencia de las necesidades de formación de los docentes, pero no se han trabajado esos perfiles.

En el proyecto considera que el estudiante sea atendido por varios docentes con funciones distintas: el maestro “*instructor*” encargado facilitar el aprendizaje al estudiante, un tutor académico cuya función es acompañar al estudiante en su trayectoria académica y un asesor externo institucional que sirviera de apoyo en los lugares de origen. Aunque el trabajo de enseñanza no se dio de forma colaborativa como estaba planeado, es interesante apreciar que en un inicio la EVU en la institución fue planeada de esta manera porque ciertamente ya hemos ubicado que el docente se siente saturado de trabajo.

La persuasión de los docentes a participar. Una forma en la que la institución realizó esfuerzos por involucrar activamente a los docentes en el proyecto fue el concurso de dos plazas de tiempo completo exclusivas de la Licenciatura de Trabajo Social en Línea.

“...se me dio la oportunidad de concursar una plaza y ganarla, y eso me llevo a involucrarme más en esto...”
Docente 1

“...se decidió convocar al concurso de dos plazas de tiempo completo para educación virtual y nos invitaron a las maestras que estábamos como “horas sueltas” a participar en este concurso de oposición, participé en el concurso, quede en primer lugar y a partir de ahí me empecé a involucrar mucho...”
Docente 2

Esta estrategia reveló a los docentes que tenían un interés en la EVU y, aunque solo dos docentes ganaron plazas, la mayoría de los docentes que participaron continúan formando parte de la modalidad. Actualmente, los docentes que ganaron las plazas ocupan puestos administrativos (Coordinación de la licenciatura y asignación de coordinación del área virtual).

4.3.3 Uso del conocimiento institucional

La difusión no consiste solamente en divulgar la existencia o las características de la innovación, la institución tiene la obligación de propiciar las condiciones óptimas para retroalimentación con los actores, de esta comunicación surge el conocimiento que derivará en nuevas acciones. La participación en la construcción de la modalidad genera en los sujetos un sentido de pertenencia y contribuye a su compromiso con el desarrollo del sistema.

Baja receptividad institucional al conocimiento docente. Los docentes parecen detectar hermetismo por parte de la institución ante sus solicitudes o

sugerencias. La comunicación en la Universidad de Sonora se predominantemente vertical y descendente, lo que puede estar afectando los procesos de desarrollo de la modalidad.

“...pues es que nosotros hemos hecho solicitudes pero hacen caso omiso, o sea es una verticalidad, no hay una retroalimentación, no hay un flujo de información, como que por ahí se queda... siento que nosotros hemos sido como conejillos de indias, así de déjalos ser y déjalos pasar, no pasa nada, no se ha dado una respuesta seria, formal a nuestras peticiones, sí te escucho pero no te atienden, no hay respuesta...”

Docente 6

“...yo se los digo aquí a los que tengo a la mano, y ya yo no sé qué tratamiento le den a eso allá en Desarrollo Académico, ya no pregunto, aquí sí me toman en cuenta en corto, pero ya no sé el proceso que se sigue para allá, pues no sé cuánto tarde o si son cuestiones inflexibles... pero ninguna modificación se ha llevado a cabo...”

Docente 4

...Pues sí pero (apunta con los ojos hacia arriba) claro que puedes proponer pero pues no sé... a fin de cuentas uno puede sugerir pero la Universidad es la que decide... Docente5

El desarrollo de los sistemas de EVU tiene que ser gestionado desde las necesidades docentes y el camino debe ser la mejora continua desde el conocimiento que el docente genera a través de su práctica. Finocchio y Legarralde (2006) propone un modelo de institucionalización basado en la demanda de los docentes, este modelo considera que la institución debe enfocar sus esfuerzos en solucionar los problemas de los docentes y de la enseñanza. Aunque el autor destaca que estos modelos de desarrollo son de gestión compleja y poco control, no considerar la voz de los docentes suele provocar baja incidencia de los cambios.

Ausencia de formalización de la EVU. En el discurso docente se ubican problemas de institucionalización y consolidación de la EVU que podrían ser un fuerte impedimento para la implementación de un programa de formación docente estructurado desde las demandas de los profesores.

“...la autoridad dice “a sí te la voy a entregar, te voy a llevar educación en línea”, pero luego dicen que no es redituable... no ha habido por parte de la administración universitaria una constante de mantener abierta la oferta educativa, es como que un flamazo... ¿por qué no ha habido esa pertinencia de abrir anualmente como las demás licenciaturas?, ¿cuál es la diferencia?, ¿por qué ahora sí y luego no?... que se oferten de manera continua, se cierra, se abre, se cierra, se abre, no se abre, no ha habido continuidad... aquí es como experimento...”

Docente 6

“...aunque yo me desempeño como coordinadora de la modalidad en línea, en realidad no existe una coordinación, estoy más bien como asignada...”

Administrativo 1

“...incluso no tenemos un reglamento propio, nos regimos por el de la modalidad presencial que habla de la asistencia como un criterio de aprobación, cómo vamos nosotros a considerar la asistencia...”

Docente 1

La institucionalización, según Zamora (2009), consiste en la generación de sentidos constituidos por las instituciones en sus actores. Estos sentidos son el resultado de procesos socio-políticos-históricos y se forma en la relación de las decisiones institucionales y las reacciones de los sujetos. La Universidad de Sonora se ha planteado metas que no ha podido cumplir en los últimos años; como se muestra en la Tabla 8, las metas planteadas en el PDI 2009-2013 (UNSION, 2009) no se han logrado, quedando muy por debajo de lo estimado.

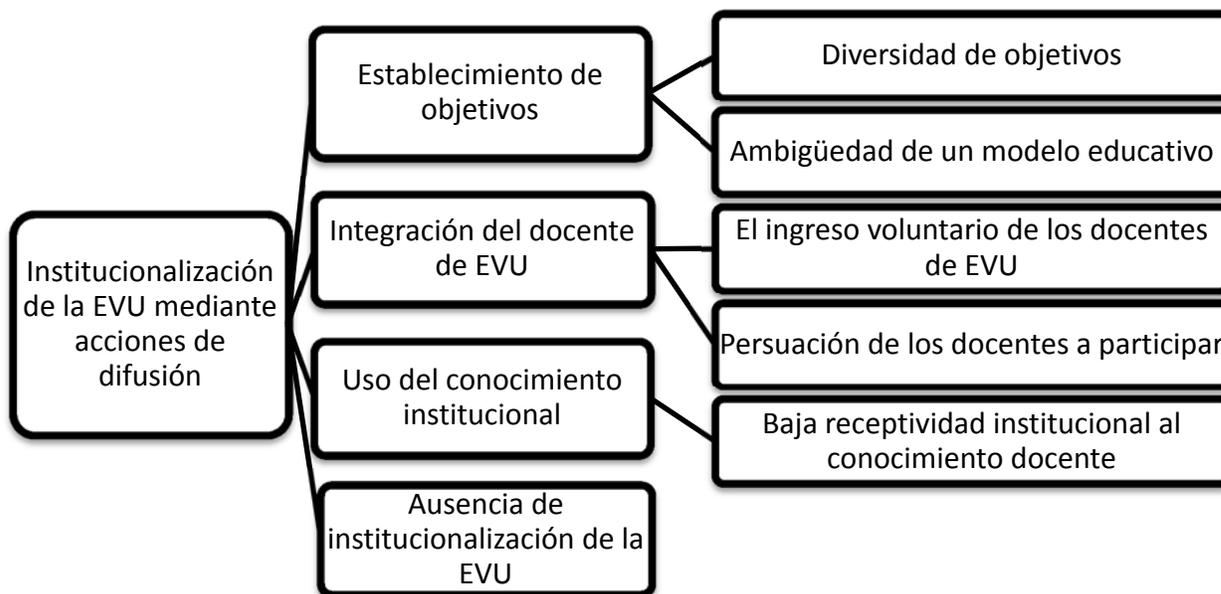
Tabla 8. Nivel de cumplimiento de las metas institucionales referentes a la EVU.

Metas 2009-2013	2011	2012	2013
10 programas en modalidad no presencial	2	2	2
200 profesores formados en plataforma “Moodle”	40	25	32

Fuente: construcción propia a partir de los datos proporcionados en el PDI 2009-2013 (UNISON, 2009), Informe sobre la evaluación del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 correspondiente al año 2011 (UNISON, 2012), Informe anual de rectoría UNISON 2011-2012 (Grijalva, 2012) y el Informe anual de rectoría UNISON 2012-2013 (Grijalva, 2013).

Posterior a estos datos, la Universidad de Sonora se replantea las metas en este rubro por otras mucho más ambiguas. Sin embargo, al proceder de las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales de aumento de la cobertura y el acceso educativo, es un hecho que la institución seguirá intentando explorar opciones de EVU, pero los resultados seguirán siendo los mismos hasta que se asuma que la única forma de implementar la modalidad virtual es considerando el conocimiento y el apoyo de los docentes que tienen contacto directo con la práctica educativa. Para ello es importante considerar la institucionalización de la modalidad como una innovación; reflexionando y los objetivos de la misma, así como generando canales de comunicación de la institución a los sujetos que la componen, pero además de los sujetos a la institución. Entre las categorías que resultan imperantes en este tema destacan: el establecimiento de objetivos, integración del docente a la modalidad, uso del conocimiento institucional, así como una ausencia de institucionalización de la EVU (ver Figura 8).

Figura 8. Institucionalización de la EVU mediante acciones de difusión.



Fuente: Construcción propia.

De esta forma, los resultados permiten comprender una implementación de la EVU que lejos de estar trazada como un proyecto de innovación constituye un conjunto de acciones aisladas. A pesar de los esfuerzos que han realizado los docentes por mantener al menos la misma calidad que en la educación presencial. Lo cierto es que se encuentran desprovistos de las herramientas para poder realizar una labor que trascienda y construya un camino que puedan seguir otros programas educativos. En este sentido, es primordial que la Universidad de Sonora se plantee proveer de las condiciones que permitan descubrir los alcances viables de la EVU en la institución.

Capítulo V.

Discusión, conclusiones y
recomendaciones para la EVU

El análisis de la implementación de la EVU en las IES implica la reflexión de la capacidad del docente para enfrentar la transición que significa pasar de un escenario presencial a uno virtual, así como la relación de la formación docente con la participación de los profesores en el proceso de implementación y las condiciones universitarias para hacer una práctica cotidiana de la EVU. Este estudio motivó el cuestionamiento del futuro de la modalidad virtual en la Universidad de Sonora, en relación con las condiciones en las que se implementa.

En el presente capítulo, se discuten los resultados obtenidos en esta investigación y se hace un esfuerzo por ubicar el problema de la implementación de proyectos de EVU en las instituciones. La discusión se divide en tres apartados: los cambios en la práctica docente, la implementación de acciones de formación docente y una reflexión en las condiciones para la institucionalización de la EVU, desde el cuestionamiento de las metas institucionales y la necesidad de dirección de las mismas. Por último, se agrega un cuarto apartado con las conclusiones de la investigación y una reflexión de la prospectiva de la EVU en la institución donde se incluyen otras consideraciones relevantes.

5.1 La construcción de capacidades frente al cambio en la práctica docente

En el análisis de los resultados surgieron tres categorías que permiten entender los cambios en la práctica docente de la EVU, las cuales son: cambios en el rol docente, prácticas docentes surgidas a partir de la implementación y los factores condicionantes del funcionamiento de la EVU. Este apartado aborda dichas categorías con el objetivo de identificar los cambios que se han presentado en la práctica docente y conocer la percepción de los docentes, directivos y estudiantes sobre la implementación del programa de Licenciatura en Trabajo Social en línea.

Podemos comprender la posible modificación del rol docente de acuerdo a las funciones que desempeña el profesor en la EVU, donde se esperaría que adapte su práctica a las condiciones educativas de esta modalidad, de tal manera que se favorezca al aprendizaje de los estudiantes. Desde esta premisa, las adecuaciones del rol son analizadas a partir identificar modificaciones que se han presentado o no, en las actividades que desempeña el docente como motivador, diseñador de contenidos, asesor y evaluador de la formación del estudiante.

La evaluación de las actividades de aprendizaje y la motivación de los estudiantes podrían ser la base que principalmente caracteriza la práctica docente en este caso. Aparentemente, los docentes complementan e intensifican dichos roles, evalúan con rigidez y motivan con sensibilidad, quizás como una estrategia que les ha permitido presionar al estudiante para que se enfoque en sus actividades y estar al pendiente de él, para que la presión no provoque que abandone sus estudios.

El aumento de la rigidez, que señalan practicar en la actividad de evaluación, expresa una relación con la falta de desempeño de un rol adecuado en el estudiante, a quien le es igualmente novedosa la manera de llevarse a cabo y, por lo tanto, no se cuenta con las características mínimas para que se dé el autoaprendizaje (Cabero, 2006), como puede ser el autocontrol, la lectura y las habilidades tecnológicas aplicadas al aprendizaje virtual. En dichas circunstancias, el docente tiende a hacer un mayor esfuerzo para que el dicente se mantenga al día con sus actividades, sobre todo considerando que en la modalidad virtual los tiempos de las materias son más reducidos con fechas límites en las se cierra la evaluación de los estudiantes.

En el caso de la motivación, la limitante de no contar con la comunicación cara a cara, se hace mucho más compleja esta actividad. Pagano (2007) expresa la importancia de la motivación psicoafectiva a través de la tutoría, para abordar estas problemáticas en la modalidad virtual. Sin embargo, estas cuestiones no se identifican como consolidadas en las universidades ni siquiera en la educación presencial, pues la sensación de una mayor carga de trabajo de los docentes y la falta de formación en este sentido, parecen provocar que la tutoría no pase de ser un discurso institucional sin resultados favorables para el estudiante.

Se puede apreciar que la práctica en estas categorías no ha sufrido modificaciones significativas más allá de que se intensifica y complejiza al sacarla del aula de clases. La reacción de los docentes podría estar más orientada a mantener el control de su práctica tradicional que a buscar formas innovadoras de resolver sus problemas, puesto que su forma de analizar las cuestiones educativas parece seguir marcada por su experiencia presencial.

En cuanto al diseño de contenidos, parece estar afectado por el sentimiento de incertidumbre que conlleva la implementación de la EVU, puesto que se ha buscado realizar una planeación más estricta y precisa en lo que se refiere a las actividades a realizar, al mismo tiempo que se disminuye la práctica de la asesoría como el momento en el proceso educativo virtual en el que el docente se encuentra expuesto ante el estudiante.

Los docentes limitan realizar su asesoría a la resolución de dudas por parte del estudiante, así como a la retroalimentación y evaluación de las actividades. De acuerdo a esto, la planeación podría estar provocando una pérdida fuerte de la actividad de enseñanza, dejando que la formación dependa de las condiciones del estudiante para el autoaprendizaje, La planeación, según Cabero (2006), consiste

en buscar formas de representar el conocimiento, seleccionar y estructurar los contenidos de acuerdo a criterios de calidad y cantidad, así como adaptarlos a las potencialidades que ofrece la virtualidad, esto implica que el docente no solo utilice el conocimiento, sino que también lo produzca desde las cualidades que ofrece la tecnología. No obstante, se requiere aprovechar dichas posibilidades o por el contrario, la EVU seguirá funcionando bajo los parámetros tradicionales y seguirá estando limitada. En cuanto a la asesoría, el mismo autor expone que el papel del profesor consiste en diseñar situaciones de aprendizaje, orientar al estudiante hacia el conocimiento y crearle los medios que faciliten el proceso.

Al no existir una correcta comprensión de los roles y actividades docentes, que implica la comprensión y las diferencias que la educación virtual exige, tanto por parte de la institución como de los mismos profesores, se seguirá provocado que la práctica se transforme en función de las necesidades inmediatas y no de un verdadero proyecto de implementación con calidad. Los cambios en el rol docente solamente se han presentado como estrategias de enfrentamiento ante las limitaciones propias que la modalidad plantea.

Por otro lado, las prácticas que surgen a partir de la EVU son aquellas que se relacionan con las limitaciones, como la necesidad de una atención personalizada de los estudiantes y el uso de TIC en el proceso educativo. Ambas categorías expresan la necesidad de subsanar las carencias que conlleva la EVU, y exigen repensar la forma de hacerlo.

La atención personalizada del estudiante podría ser considerada el principal acierto de los docentes, puesto que, aunque les ha significado un esfuerzo extra y es lo que parece estar incidiendo mayormente en la formación del estudiante. Sin embargo, esta intensión parece estar más relacionada con la evaluación que con la

asesoría, ya que la retroalimentación se carga hacia la resolución de dudas en las instrucciones y sobre la evaluación de las actividades de aprendizaje.

En el escenario anterior, el docente puede no estar explorado diversas estrategias de enseñanza dependiendo de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, mismos que son esenciales como lo señala Bates (2001). Sería importante repensar, además de cómo lograr que el estudiante se sienta atendido, cómo optimizar la participación docente en la atención académica. Tal vez se requiera pensar en otras figuras que le auxilien en este proceso, siendo quienes atiendan al estudiante de manera permanente y dejando al docente solamente la asesoría académica. Lo anterior, podría permitir que el docente se concentrara en fortalecer la individualidad en los procesos de enseñanza, de forma que el aprendizaje sea marcado por el ritmo del estudiante (Cabero, 2006).

En el caso de la educación mediada por tecnología, la modificación de la práctica virtual del docente podría ser una cuestión obvia, pero también es un problema porque los medios pueden potencializar los procesos educativos o limitarlos dependiendo de la formación y habilidades digitales del docente, provocando que la práctica dependa no solo de los medios tecnológicos disponibles, sino también de la capacidad para explotar dichos medios.

Como se ha mostrado, la práctica docente se ha modificado por ciertos factores que la condicionan como la ausencia de la interacción cara a cara, metodologías didácticas propias, así como distintas posturas ante la flexibilidad y/o rigidez de los tiempos de participación de actores (estudiantes y profesores) que enmarcan el escenario de la EVU. Estos factores se aprecian como asociados a la necesidad de romper con las ideas de educación que surgen de la educación

enmarcada en un aula y construir un paradigma pertinente a un contexto virtual de formación.

El cambio de paradigma podría proveer al docente de los valores que le permitan enfrentar las condiciones que impone esta modalidad, dejando de lado lo que se perdió al no tener presencia dentro de las aulas físicas y adaptando sus comportamientos a diferentes condiciones de aprendizaje.

Empero, los docentes que participan en la modalidad virtual de la Universidad de Sonora no parecen haberse desarrollado dentro del paradigma que orienta la virtualización de la educación, por el contrario, siguen viendo la EVU como una etapa transitoria y en el mejor de los casos, se asumen en un proceso, supuestamente hacia la comprensión de la misma, pero como docentes altamente acostumbrados a la modalidad presencial laborando en escenarios virtuales. Bates (2001) describe este paradigma como aquel en que la tecnología es esencial, donde la educación es permanente y se da mediante un currículo flexible, abierto y centrado en el estudiante. El entendimiento de esto es básico para la asimilación de las modificaciones y la creación de las estrategias pero, en la Universidad de Sonora, se identifican algunos mitos o ideas erróneas que imposibilitan el desarrollo de esta modalidad.

Esta falta de entendimiento se hace evidente en los distintos usos del tiempo para realizar las actividades docentes, donde pareciera que toman la flexibilidad como un beneficio de su práctica, de tal manera que su trabajo puede ser ejercido en los tiempos que tengan disponibles al concluir con el resto de sus responsabilidades. Si el docente no asume su práctica virtual como una actividad permanente, en la cual no solo se debe mantener una comunicación constante con

los estudiantes sino reflexionar, planear y ejecutar acciones para el desarrollo de la modalidad, difícilmente se puede lograr los objetivos planteados.

Es importante que el docente y la institución asuman la necesidad de una planta docente comprometida y enfocada en la construcción de la modalidad. Lamentablemente, en la Universidad de Sonora no se ubican las condiciones que lo propicien, tanto las condiciones institucionales, legales y estructurales, así como laborales que son relacionadas con cuestiones de salariales y de incentivos; están diseñados para responder o privilegiar a la modalidad presencial y se han modificado muy poco en la búsqueda de propiciar esta modalidad educativa.

En el mismo tenor, la ausencia de una cultura propia para EVU, parece estar provocando un lazo con la educación presencial en los docentes, quienes siguen añorando las condiciones de la “*presencialidad*” y limitan su ejercicio como docentes virtuales a una condición necesaria, considerando la limitada oferta de asignaturas en la Universidad de Sonora. Una de las principales cuestiones que se extraña es la interacción cara a cara con el estudiante, pero lo cierto es que tampoco parecen estarse buscando formas de solventar esa carencia, en lo que parece ser una resignación pasiva de la condición de impersonalidad de los medios asincrónicos de lectoescritura.

Otra condición que parece incidir en la práctica docente es la idea de una ausencia o falta de definición de metodologías didácticas, las cuales según Imbernón, Silva y Guzmán (2011) son parte de las competencias docentes a desarrollar en los contextos virtuales. Esto, aunado a que muchas de las estrategias presenciales que no son posibles en la virtualidad, ha terminado por limitar a un más los procesos formativos en la EVU, donde parece estarse recurriendo a evitar formulas pedagógicas complejas debido al desconocimiento que existe para

adaptarlas o crearlas en ambientes virtuales de aprendizaje. Gadotti (2003) expresa la necesidad de crear una pedagogía propia para la EVU, lo cual exige que el docente se forme en una articulación de conocimiento de la modalidad y del contexto de implementación, condiciones que le permiten o impiden las estrategias.

El modelo de capacidad para el cambio significativo (Fullan, 2002a) plantea, como un primer momento en la generación de capacidades: el análisis de los objetivos de los usuarios. Lo expuesto permite inferir la que la institución se encuentre en los inicios en dicha etapa, puesto de que se ubica la generación de algunos significados en los docentes pero no la reflexión de los mismos para la transformación profunda del rol del docente en la virtualidad.

Los cambios esperados en el rol de los docentes de EVU podrían estarse presentando como estrategias de enfrentamiento a los problemas o carencias de la modalidad; como la ausencia de la interacción cara a cara y la imposibilidad de utilizar algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje surgidas y propias de la presencialidad que ya dominan. En este sentido, aunque efectivamente los docentes hayan sido tocados por un cambio en sus roles de alguna manera, la reconfiguración de las funciones docentes se presenta como una simulación de la práctica presencial en el escenario virtual, esto es catalogado por Cabero (2006) como un error común en los programas de EVU.

Por lo anterior, se puede afirmar que los cambios podrían no ser voluntarios sino necesidades empíricas derivadas de las condiciones limitadas en los procesos de enseñanza, en los cuales el tiempo, la interacción mediada, la falta de cultura y la ausencia de metodologías didácticas para la EVU, obligan al docente a poner mucho más empeño, saturando su labor y limitándola a la eficiencia y flexibilidad de los medios digitales disponibles.

Fullan (2002a) propone centrarse en el sujeto para la generación de roles esperados que favorezcan a los objetivos de la implementación de las innovaciones. Sin embargo, también expresa que las instituciones invierten muy poco en la generación de los mismos.

De acuerdo a lo anterior, se requiere de una mejor formación para el docente, como una estrategia de la que pueden echar mano las universidades, indispensable para generar roles que tengan congruencia con los objetivos y el entendimiento de la EVU a partir de la innovación que pretende incorporar en el proceso de enseñanza aprendizaje: la flexibilización de educación universitaria.

5.2 El vacío de una estructura de formación docente ante la EVU

En el presente apartado se discuten las acciones enfocadas en la formación de los docentes de EVU, los cuales se exponen a través de cuatro categorías: las características de las acciones institucionales de formación docente, la formación tecnológica, la ausencia de formación disciplinar y pedagógica, así como la reflexión de la experiencia del docente como una forma de autoformación. Esto busca responder al objetivo de investigación de describir las necesidades de formación docente de la planta de profesores de Trabajo Social en modalidad virtual de la Universidad de Sonora.

De acuerdo a lo expuesto por los profesores, es la reflexión de las experiencias previas con modalidad virtual, y de su propia práctica, lo que les ha proporcionado de herramientas para su participación en la misma, incluso pareciera que aun más que las opciones institucionales.

La formación docente ofrecida por la universidad se enfoca en la apropiación de los procedimientos para el manejo de una plataforma y para la reconversión de

asignaturas a la modalidad virtual. Aunque esta formación es necesaria, también podría ser básica, considerando las necesidades de la modalidad. Ante esto, Castillo y González (2011) concluyen que las plantas docentes suelen no desarrollarse al mismo ritmo que los cambios educativos, por lo que podemos esperar un desfase en la formación que se requiere con respecto a la participación de los docentes en la modalidad, aunque la investigación se refiere a la adopción tecnológica docente en la Universidad de Sonora, parece coincidir en el hecho de que la formación del docente llega tarde ante las transformaciones que la hacen necesaria.

Los profesores no se están formando de acuerdo a las necesidades particulares de la EVU, en parte porque los cursos son introductorios y los docentes los llevan sin una continuidad que genere capacidades diferentes a las que cuentan como actores de la modalidad presencial. El problema podría ubicarse en que la formación que reciben los profesores de EVU no se enfoca exclusivamente en quienes participan en la EVU, son estrategias que pertenecen a un proyecto de alfabetización digital disponible para toda la planta docente, simplemente se ha aprovechado el área de formación docente que ya existía para brindar apoyo a la EVU pero sin modificar sustancialmente su estructura e intenciones.

Solamente el grupo inicial de profesores, quienes se encargaron de la elaboración del proyecto, recibieron una formación un poco más centrada en la EVU, a través de cursos proporcionados por otras instituciones universitarias que ya implementan la modalidad virtual en sus planteles y buscan replicar sus buenas experiencias. La vinculación, como un tipo de formación docente podría ser importante, puesto que permite entender cómo se ha implementado la EVU en otros contextos, pero se debe considerar que esas fórmulas no fueron pensadas desde

la Universidad de Sonora, por lo que es necesario traer solamente aquello que puede ser útil y traducirlo a las condiciones locales.

De acuerdo a lo anterior, la formación docente tiene baja incidencia en la generación de capacidades debido a que no ha sido creada en función de las necesidades de la EVU. Se requiere repensarla y rediseñarla a través de acciones que tengan continuidad y generar estrategia que se realicen de forma permanente y que basen su pertinencia en las necesidades que expresan los docentes. Esta se considera como una manera pertinente de que la institución incida en la calidad de la formación de los docentes y por lo tanto en su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se considera que la formación docente de la Universidad de Sonora debería enfocarse en el desarrollo de la capacidad de acción de los profesores, este elemento podría ser la diferencia entre que sean actores en el proceso o simples usuarios de la modalidad. Fullan, Watson y Anderson (2013) relacionan la formación docente con aprovechamiento de la infraestructura tecnológica y la construcción de estrategias pedagógicas. A través del discurso se detecta la pertinencia de que el docente se adentre en el conocimiento integrado del manejo de la información, de las tecnologías y de la pedagogía en este contexto educativo, esto se asemeja a lo expuesto por el modelo de Mishra y Koheler (2006 citado en Moreno, 2011) cuando se refieren a conocimiento disciplinar, tecnológico y pedagógico, por lo que la participación del sujeto en la articulación de dichos conocimientos podría ser indispensable en el éxito de la modalidad.

En el caso de la formación tecnológica, se ubican distintas concepciones del aprendizaje tecnológico docente, una formación técnica centrada en el manejo de la plataforma, que limita las posibilidades a lo que se puede hacer con la misma y

otra que busca la generación de habilidades digitales que permitan una comprensión de las tecnologías como herramientas al auxilio de la solución de problemas de aprendizaje. Ambas expresan distintos niveles de complejidad en la noción que se tiene de la tecnología como lo describen Ducoing y Fortoul (2013a).

Esto implica comprender el funcionamiento de las tecnológicas sin comprometerse con los instrumentos, tener un amplio conocimiento de las tecnologías disponibles permite que la enseñanza se libere de las posibilidades de un grupo reducido de aplicaciones disponibles, ya que como menciona Brunner (2003), los instrumentos tecnológicos no fueron pensados para los espacios de formación, sino que se importaron con el fin de aprovechar sus beneficios, pero requieren de la participación del docente para adaptarlos a los escenarios educativos. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Cuen (2013) quien expresa que la formación debe estar enfocada en dotar al docente de la capacidad para la selección idónea de herramientas tecnológicas a partir de determinar sus usos y propósitos.

Tanto la formación disciplinar como pedagógica son propuestas por Miguel (2007, citado en Ducoing y Fortoul, 2013) como un modelo de formación docente. Sin embargo, en la Universidad de Sonora estas son desarrolladas en función de la educación presencial, por lo que en muchos de los casos, los docentes parece que se confunden entre bases presenciales y necesidades virtuales. Se esperaría que la formación docente para los profesores con prácticas virtuales estuviera basada en un paradigma propio de esta modalidad, que considere los propios flujos de información y la cantidad de fuentes de información que pueden encontrar los estudiantes en Internet. El docente debe considerar la enseñanza de la búsqueda y discriminación de la información, así como la producción de textos que orienten al

estudiante a sus propias exploraciones, que le muestren las bases de lo que debe esperar encontrar y los criterios de calidad.

Lo más cercano a este tipo de formación en la Universidad de Sonora son los cursos que tienen como objetivo la reconversión de las asignaturas presenciales a la modalidad virtuales. Sin embargo, de acuerdo a lo que expresan los docentes, estos más que formar al docente en lenguajes educativos apropiados para la EVU, se manifiestan como un sistema de vigilancia implementado por la institución acerca de los procesos de reconversión e incluso de la práctica misma del docente, puesto que al tener que ser aprobado por el asesor instruccional para su implementación y no tener la posibilidad de modificarse, la libertad de cátedra se moldea a las necesidades institucionales, mismas que pueden no estar dirigidas hacia el aprendizaje de los estudiantes.

La planta docente requiere una formación pedagógica y disciplinar que les faculte para la creación y puesta en práctica de estrategias de enseñanza. La participación de los profesores consiste en la creación de dichas estrategias en el momento en el que se presentan los problemas de aprendizaje, por lo que la institución debe trabajar en el desarrollo de una formación intuitiva en los docentes que les permita un mejor desempeño en la toma de decisiones al momento de la enseñanza (Ezcurdía, 2006 citado en Ducoing y Fortoul, 2013a).

Se esperaría que la formación docente implementada tuviera como pilares la pedagogía y el conocimiento disciplinar desde la óptica de la EVU. Según Imbernón, Silva y Guzmán (2011), la formación docente tiene un largo número de objetivos, entre los que destacan el diseño de actividades, el desempeño de un papel coordinador, evaluar y reflexionar su práctica, el apoyo a los estudiantes, etc. Una formación como la anterior no se puede reducir a formas tradicionales como cursos

o seminarios, se requiere de otras maneras que permitan al docente acercarse al cumplimiento de los objetivos.

La existencia de experiencias previas relacionadas con la modalidad podría ser una de los elementos de apoyo más importantes para los docentes. Una cuestión que ha favorecido significativamente a su participación parece ser el hecho de que, al ser invitados voluntariamente, en su mayoría se acercaron a la modalidad, profesores con algunas experiencias previas con la modalidad virtual y, por lo tanto, una actitud favorable a la implementación. A través de los acercamientos que los docentes han tenido, en otros escenarios virtuales, han desarrollado un conocimiento individual que les ha servido de gran apoyo. Ducoing y Fortuol (2013a) recalcan que la formación no precisamente tiene que estar circunscrita a los espacios escolarizados, sino que son un proceso de perfeccionamiento inacabable que es parte de la existencia.

Lo anterior, permitió intuir la importancia de la experiencia en la formación de los docentes de EVU, misma que también se ha fortalecido en la práctica de la modalidad. Sin embargo, este elemento parece no estarse aprovechando significativamente en la Universidad de Sonora, puesto que no se está reflexionando acerca de las experiencias docentes de EVU, cuando podría contribuir a la construcción de conocimiento organizacional que se derive en políticas institucionales.

En la misma lógica, los docentes requieren potencializar sus conocimientos a través de reflexiones colaborativas que articulen las experiencias de cada uno de ellos en los temas de la EVU, esto puede traer muchos más beneficios que los esfuerzos individuales, en parte por la limitada formación de los docentes, pero principalmente porque permitiría conocer no solo los procedimientos, sino crear

estrategias de enfrentamiento más allá de las limitaciones e incluso conocer las características de los estudiantes para el establecimiento y búsqueda de docentes con los perfiles apropiados.

En suma, se concluye que la formación docente en la Universidad de Sonora no responde a los intereses de la EVU; su implementación considera decisiones institucionales enfocadas a la adaptación de la modalidad virtual como un programa ajeno a la institución y a las condiciones de la universidad, de tal manera que se han favorecido mínimamente los comportamientos de los actores. Esto, desde la óptica del modelo de Berman (1993), responde a una ruta de implementación cooptada que difícilmente puede incidir en la generación de una estructura de acción y el desarrollo de estrategias propias de la modalidad, para ello se requeriría que tanto el proyecto de educación virtual como el comportamiento de los docentes se adaptaran mutuamente en el cumplimiento de los objetivos y las necesidades contextuales.

5.3 Difusión de la innovación: condición para la institucionalización de la EVU

La discusión de la institucionalización de la EVU se limitó a la reflexión de las condiciones que permiten inferir las posibilidades de la Universidad de Sonora para institucionalizar la modalidad virtual. Esto debido a que no se ubicó un proyecto en este ámbito a pesar de que, en los planes de la universidad, se expone como meta: el crecimiento de la oferta educativa en esta modalidad.

A partir del discurso docente se lo logro identificar tres categorías que parecen ser condiciones relevantes: la generación de objetivos comunes entre los actores, las características de la integración docentes al proyecto y las condiciones de receptividad de la institución ante los conocimientos generados por la planta docente. A continuación, se exponen con el objetivo de analizar las condiciones

hacia la institucionalización de las acciones de la Universidad de Sonora en la implementación de la EVU.

La puesta en marcha de cualquier proyecto nos hace pensar en la necesidad de definir objetivos que le den sentido a las acciones, a través de los mismos las organizaciones buscan trabajar por medio de un grupo de sujetos que vayan al mismo ritmo en la implementación de las acciones.

Precisamente la coordinación de estas modalidades es considerada por Touriñán (2004) como uno de los principales problemas de implementación. En el caso de las propuestas de innovación de las instituciones, esto se puede comprender mediante la difusión (Rogers, 1995), la cual es un proceso en el que la institución guía a sus integrantes hacia la aceptación, puesta en marcha y mejora constante de la innovación.

En este sentido, el primer paso consiste en la revisión del conocimiento que existe acerca de la innovación, cuestión que se torna sumamente confusa en el caso de la EVU. Los profesores, estudiantes y directivos tienen ideas ambiguas acerca de lo que es la innovación, en las que se suele confundir la innovación con las tecnologías, omitiendo que, como ya se ha expuesto, la innovación en esta modalidad consiste en la flexibilidad de la educación.

Los actores trabajan con sentidos distintos de implementación. Sobre todo si se considera que no existe un consenso ni siquiera en los objetivos, en los cuales encontramos que no solo son diferentes sino que, en algunos casos, se contraponen los fines económicos con los fines sociales que se desprenden de la política de aumento de la cobertura educativa. Fullan (2013, citado en Fullan, Watson y Anderson, 2013) propone una terna para construcción del cambio educativo: el conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del

cambio, este último elemento resulta coyuntural porque le brinda dirección a todas las acciones relacionadas con la implementación.

La persuasión realizada por parte de la institución, como parte de la implementación de la modalidad virtual en la Universidad de Sonora fue asertiva en un inicio. La necesidad de crear incentivos para la participación docentes (se concursaron dos plazas de tiempo completo y se asignaron las materias a los docentes que las planearon para la EVU), además de la formación de los docentes a través de formas acreditables por el sistema de estímulos de la institución fueron consideradas en los planes de implementación de la universidad.

Rogers (1995) promueve la creación de distintas formas de motivación que induzcan a los actores a participar en el proceso de innovación. Sin embargo, la motivación de los docentes para una participación activa se fue desvaneciendo, ellos mismos expresan sentirse abandonados por la institución y esto no favorece a los resultados de la modalidad. Se requiere que la institución se comprometa en la puesta de condiciones para que los docentes puedan realizar su trabajo de la mejor manera posible, esto incluye reglamentar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente de acuerdo a las necesidades.

Para lograr lo anterior, es lógico pensar en la necesidad de que la institución sea receptiva ante las inquietudes de las docentes y trabaje junto con ellos en la consolidación de la modalidad. Sin embargo, la universidad no ha creado canales de comunicación con los docentes que permitan construir conocimiento. Los acercamientos de los docentes, como usuarios y actores de la EVU, no se traducen en acciones. Los profesores expresan ser escuchados pero sin recibir una respuesta, por lo que la baja receptividad de la institución parece ser un impedimento para el desarrollo, puesto que determinar las necesidades que surgen

en la implantación no solo es una necesidad sino una urgencia de la EVU, como lo destaca Touriñán (2004).

Además, se denota una falta de formalización de la modalidad en la institución, en cuestiones relacionadas con sus procesos más básicos. Hasta la fecha no se ubicó un reglamento específico, no hay una estructura propia y los docentes que supuestamente se dedican exclusivamente a la modalidad parecen no estarlo haciendo; la coordinación corre a cargo de una profesora asignada pero que no tiene un nombramiento, lo cual limita sus acciones y reduce la autonomía de la EVU; la apertura de cada generación se ha dado en un clima de incertidumbre y desventaja debido a que la institución decide la continuidad de la modalidad usualmente de último momento, afectando las actividades de promoción y selección de los estudiantes e incluso, existen periodos escolares en las que no se ha ofertado, afectando la credibilidad del proyecto tanto de estudiantes como profesores.

A pesar de lo anterior, la Universidad de Sonora tiene dentro de sus planes institucionales no solo seguir con la modalidad en la licenciatura de Trabajo Social sino explorar con la misma en otros programas. El compromiso institucional no puede ser exclusivamente hacia la oferta de EVU, se requiere que dichas opciones sean de mejor calidad y para ello se tiene que pensar en construir desde las experiencias pasadas y no desde la implementación como respuesta a las recomendaciones y los indicadores evaluados por los organismos nacionales e internacionales. Esto conlleva una nueva cultura organizativa que contemple coherencia ideológica por parte de la institución como lo expresa Touriñán (2004).

5.4 Futuro de la EVU en la Universidad de Sonora: camino de dificultades y retos

La ampliación de la cobertura educativa forma parte de las políticas mexicanas que proyectan brindar la oportunidad de estudiar a los ciudadanos. Muy cercano a lo expresado por Berman (1993), esta política de ampliación de la cobertura ha sido abordada por las instituciones a través de diversos programas, entre los que se encuentra la utilización de modalidades virtuales que se implementan en las universidades de formas muy diferentes dependiendo de los proyectos e intenciones particulares de cada una de las instituciones.

En el caso de la Universidad de Sonora, el proyecto aún vigente, tiene como objetivo ofertar un sistema flexible que permitiera el acceso a la educación superior a las personas que, por sus condiciones personales, no pudieran estudiar presencialmente (Marmolejo, 2010). Además de la ampliación de la cobertura, consideraba beneficios institucionales como el posicionamiento de la universidad y la Licenciatura de Trabajo Social en otros contextos. Sin embargo, los resultados permiten crear la idea de que la universidad no utilizó el proyecto según los fines inicialmente propuestos, sino que se implementó la EVU desde las necesidades de la institución y buscando estrategias para no modificar sustancialmente sus procedimientos administrativos.

Hasta la fecha la Universidad de Sonora ha ofertado en tres ocasiones la licenciatura en esta modalidad, pero poco se ha logrado satisfacer el resto de los objetivos expuestos en el proyecto y también ha sido escasa la incidencia en la cobertura educativa de la región. La EVU parece estar marcada por altos índices de abandono escolar y una falta de estrategias que ha provocado que los beneficios planteados no se logren significativamente. Esto a pesar de los grandes esfuerzos

de sus profesores, quienes se han entregado a la realización del proyecto con más deseos que condiciones.

Se han ejecutado las acciones mediante la adaptación del programa de “educación virtual” o “a distancia” a las condiciones institucionales, sin considerar la necesidad de cambios en los comportamientos de los actores involucrados, bajo una dinámica de simulación de la “*presencialidad*” en ambientes virtuales que podría estar más orientada por otros intereses, quizás políticos, que por los objetivos sociales de la política de la que surgió.

No se puede negar que el proyecto está en marcha, que opera por el trabajo de cada uno de los docentes que participa, que se sigue ofertando; pero requiere de mayores esfuerzos que lo reorienten en la dirección correcta. Para ello, sería recomendable que se reelaborara el proyecto base con el fin de que se consideren las condiciones actuales de implementación y se plasmen metas reales a mediano y largo plazo, reestableciendo la flexibilidad como objetivo principal y socializándola entre los docentes de forma que, junto con los debidos principios de calidad expuestos por Touriñán (2004), sean la guía de los procedimientos y la toma de decisiones en la implementación de la modalidad como una innovación educativa, mediante la comprensión de los objetivos y su derivación de la política de cobertura educativa, la cual se basa en fines sociales.

En este mismo proyecto es necesario que se redefinan cuestiones coyunturales que expliquen un paradigma propio para esta modalidad, como por ejemplo la construcción de perfiles y funciones deseables para estudiantes, docentes y figuras administrativas; lo anterior con la intención de plantearse metas alcanzables a través de la formación. De igual manera, es importante que los docentes expresen las necesidades de formación que ubican de manera colectiva

y particular, así como las características que requieren en la misma; y lo anexen al proyecto como un mensaje enviado a la institución. Esta formación, como ya se ha mencionado, deberá ser permanente y específica para la planta docente de EVU y en respuesta a las necesidades de la misma.

Por otro lado, se considera de primera necesidad que se legitimen y organicen las reuniones reflexivas docentes como el instrumento por medio del cual se concentre, analice y transforme el conocimiento organizacional surgido de las experiencias particulares en políticas institucionales. Fullan (2002b) destaca la posibilidad de que los sentidos que se producen en la formación sean compartidos y lo ubica como uno de los factores que favorecen la implementación de los cambios educativos en las instituciones. Una vez establecidas se deben publicar los resultados como una forma de difusión del conocimiento, de tal manera que el proyecto exprese sus necesidades así como también sirva de antecedente para las siguientes experiencias de implementación de la EVU.

De igual manera, se recomienda la creación de iniciativas de formalización de la modalidad virtual, en parte como una reflexión de las condiciones actuales, así como una estrategia para dar a conocer a la institución la postura del programa ante ciertas cuestiones; en este caso sería importante iniciar por la construcción de una propuesta reglamento de EVU en la Universidad de Sonora, desde la percepción de los docentes que la han vivido, y de una estructura funcional de acuerdo con los procedimientos de esta modalidad y que considere cuestiones laborales y organizativas. Estos esfuerzos deberán servir para negociar con la institución mejores condiciones de implementación.

Por último, es importante que la institución considere la experiencia de la Licenciatura en Trabajo Social en Línea para la implementación de otros programas

de estudio como opciones educativas no presenciales, al igual que se propone evitar un aumento de la oferta virtual sin considerar la institucionalización de la misma por medio de procesos de formación docente, así como de la, implementación y difusión de la innovación de la oferta actual. Puesto que, aunque este trabajo analiza la experiencia de la licenciatura antes mencionada, las condiciones institucionales pueden ser las mismas para cualquiera de los programas con los que se pretenda incursionar.

5.5 Recomendaciones generales

En este capítulo se exponen algunas recomendaciones para el desarrollo de la implementación de la Educación Virtual Universitaria (EVU) y son construidas a partir de las experiencias analizadas en la Licenciatura de Trabajo Social en Línea de la Universidad de Sonora. Para un mejor manejo de la información, la propuesta se dividen en tres dimensiones: recomendaciones para la implementación de la EVU, para la formación docente y para la institucionalización de la EVU.

En estas dimensiones se expone la necesidad de construir un proyecto de implementación considerando las condiciones contextuales y los objetivos de la EVU, centrado en la innovación que conlleva la flexibilización educativa, reflexionando la aportación que ha motivado la creación de las políticas públicas de aumento al acceso y la cobertura educativa; también explorando la posibilidad de procesos educativos que promuevan el autoaprendizaje en los estudiantes.

5.5.1 Estructura académica, laboral y administrativa para la EVU

Se considera como una prioridad convertir el programa virtual a un proyecto local que considere las condiciones contextuales y busque estrategias para el logro de los objetivos y metas, principalmente la flexibilización educativa como la innovación

que se pretende incorporar en la modalidad. También se recomienda la elaboración de documentos donde se exprese el proyecto (metas, objetivo, intenciones, propósitos, estrategias, etc.) para ser consensuados y socializados entre los actores, esto con el fin de que cada uno de ellos realice sus acciones en la misma dirección. A continuación se presentan los documentos que se proponen como marco directivo y normativo de la EVU.

Modelo Educativo Virtual Universitaria. La construcción de un modelo permitirá hacer comprensibles las características básicas de la modalidad y el entendimiento de la misma, podría contribuir a la asimilación de los objetivos, disminuir la resistencia e incrementar la participación de los actores. El diseño del modelo educativo debería tener en consideración lo siguiente:

- Se delimite el concepto de Educación Virtual Universitaria, en un esfuerzo por diferenciarle de otras modalidades. Esta actividad conlleva la necesidad de identificar las necesidades de un proceso educativo que se caracteriza por ser flexible en un contexto reglamentado por una estructura institucional. Además, es relevante se defina las posibilidades de “*presencialidad*” que se pueden incluir en el modelo con el fin de apoyar la efectividad de la virtualidad.
- Se establezca la diferencia entre tecnología e innovación, identificando a la primera con los medios y procedimientos para el logro de los objetivos, y la innovación como la meta que se pretende lograr con la implementación. En este caso, consiste en la flexibilidad educativa, misma que requiere ser igualmente definida, sobre todo considerando que debería ser el elemento rector de todas las acciones.
- Se defina lo que corresponde a una enseñanza centrada en el estudiante y cuál es la participación del docente en dicho proceso. Es importante señalar

que la autoformación puede ser una consecuencia de la EVU pero que no precisamente el estudiante tiene que contar con dicha capacidad dentro de su perfil de ingreso. Por lo anterior, se tendrá que reflexionar acerca de la mejor forma de ir desarrollando la autoformación a lo largo de la modalidad.

Reglamento académico de educación virtual universitaria. Al detectar que existen distintas interpretaciones acerca de las funciones y actividades desarrolladas por los docentes, se recomienda la creación y/o adaptación de la normatividad laboral a través de estatutos que considere las siguientes cuestiones:

- Determinar el uso del tiempo académico-laboral en la EVU, de tal manera que se cuide la característica de flexibilidad en términos de que no se afecte. Actualmente se requiere que la institución considere que la EVU no está pensada para cumplir con las normatividades de la educación presencial, sino que se rige por sus propios ritmos de implementación.
- Establecer claridad en las características flexibles de la labor docente, esto considerando que se detectó que en algunas ocasiones la flexibilidad de la enseñanza afecta la flexibilidad del aprendizaje, mismo que debería ser una prioridad. Por lo anterior, se considera pertinente que se establezca de qué manera el personal académico podría estar pendiente de las necesidades del estudiante en distintos momentos del día, aunque sea en breves lapsos de tiempo. Sin embargo, para que esto sea posible se reconoce la necesidad de adaptación del sistema salarial que se ajuste a las condiciones de la modalidad y un proceso de “*facultamiento*” que le brinde al docente los tiempos y herramientas para la realización de su trabajo.

- Definir con claridad las funciones del docente virtual y buscar las estrategias para liberarlo de las actividades que no tengan que ver con cuestiones meramente académicas y de motivación.

Manual de procedimientos. A través del análisis se ubican algunas acciones docentes como estrategias de enfrentamiento ante las carencias del proyecto, por lo que más que ser pensadas desde las necesidades de crecimiento, suelen estar concebidas como lo posible en un contexto limitado. Por esto, podría ser necesario establecer los procedimientos para el desarrollo de la modalidad, independientemente de si se cuenta o no con los medios para lograrlos y, en consecuencia, concentrar esfuerzo a la búsqueda de los factores que permitan dichas metas. Este documento se debería considerar las siguientes cuestiones:

- Se requiere diagnosticar acerca de los contenidos de las asignaturas, evaluando la cantidad, calidad y los canales por donde se transmiten los materiales de apoyo. En este sentido, lo más recomendable es que los contenidos se adapten al lenguaje de Internet, mismo que se caracteriza por el uso de recursos, que más que textos se basan en imagen, audio, video y enlaces interactivos.
- La rol del docente debería determinarse con un nivel de enseñanza que no se limite a responder las dudas de los estudiantes o retroalimentar las actividades, siendo importante que el docente exponga elementos que faciliten el entendimiento de los temas. Estas participaciones del docente podrían ser en distintos momentos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso antes que el alumno consulte los materiales y realice las actividades de aprendizaje.
- Se requiere aumentar la comunicación sincrónica como la principal estrategia para disminuir los efectos negativos de no contar con la

interacción cara a cara. Aunado a esto, es de suma importancia desarrollar otro tipo de herramientas y medios que permitan una mejor comunicación e interacción entre los actores.

- La interacción debería continuar siendo personalizada, pero para ello se deben gestionar estrategias para descargar al docente de funciones que no inciden en el aspecto académico. Se recomienda crear un equipo técnico de apoyo que se encargue de la atención y motivación de los estudiantes de forma permanente, para ello se podrían incorporar desde especialistas en la EVU hasta prestadores de servicio con el objetivo de crear canales de comunicación que permitan que el alumnos se sienta lo más acompañado posible.
- Establecer un proceso de planeación que considere las modificaciones producto de las condiciones del alumnado. Esto con la finalidad de que se pueda cumplir con una educación centrada en sus ritmos y capacidades.

Aunque estas recomendaciones representan un reto para la institución y principalmente para los docentes, en su reflexión y ejecución se encuentra la posibilidad de alcanzar la innovación educativa. Es primordial que se esclarezcan las características del proyecto que se pretende implementar y que cada uno de los actores, tengan claras las metas y propósitos a alcanzar.

5.5.2 Formación individual y colaborativa de los docentes de EVU

La idea de la formación docente debe ser facultar al profesorado para ser parte activa de la implementación de la modalidad y aprovechar, de esta manera, sus conocimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no cualquier tipo de formación aporta al docente y a los conocimientos que requiere para la implementación. A pesar de que se ha repetido en varias ocasiones algunas

características de la formación de los docentes, a continuación se señalan los principales elementos a tomar en cuenta para su desarrollo:

Formación docente individualizada. Una formación que considere las necesidades particulares de los docentes de la modalidad y les prepare para la mejora de la práctica de enseñanza y para ello se recomienda que se consideren los siguientes aspectos:

- Planeación de la formación docente para EVU que este pensado para ser continuo y a través de una estrategia permanente y profesionalizante, no como acciones aisladas.
- Formación crítica y reflexiva con el propósito de generar capacidades intuitivas que permitan la participación docente efectiva en la toma de decisiones.
- Enfocarse en la generación de habilidades tecnológicas, de tal manera que se supere el conocimiento de las TIC más comunes y se explore en nuevas posibilidades de uso y desarrollo de los recursos disponibles.
- Utilizar la vinculación institucional como una estrategia para entender otras experiencias que permitan pensar en la solución de problemas particulares.
- Promover que los docentes participen como estudiantes en cursos, diplomados o posgrados virtuales, en respuesta al impacto positivo que expresan los docentes ante experiencias previas con la modalidad virtual.
- Construir desde la virtualidad tanto la dimensión disciplinar como pedagógica, rompiendo con esquemas presenciales que marcan la práctica

docente y trabajando desde una cultura que favorezca la generación de conocimiento y metodologías pedagógicas acorde a las necesidades.

Formación docente colaborativa. De acuerdo a los hallazgos, se recalcan los beneficios del trabajo colaborativo entre los docentes, mismo que por ser experiencias compartidas permite una formación intersubjetiva en un contexto donde todos los docentes tienen potencialidades en diferentes áreas formación. Lograr esto requiere considerar las siguientes recomendaciones:

- Que los docentes sean formados en investigación-acción, con el fin de crear un grupo académico de investigación de la EVU que se concentre en crear las bases teóricas para el desarrollo de la modalidad, así como de las metodologías didácticas necesarias para el contexto particular.
- Superar el concepto pasivo de formación y permitir que los docentes se involucren en la selección de temas en los que requieren profesionalizarse.
- Es imprescindible que los docentes se reúnan constantemente a realizar intercambios de experiencias, evaluaciones y toma de decisiones que favorezca el desarrollo de la modalidad virtual.

El discurso docente expresa la valía de su experiencia en la modalidad pero no se ubica ninguna actividad para materializar esos conocimientos en lineamientos de acción. Por ello, se recomienda recopilar y analizar las experiencias de los docentes para el establecimiento de procedimientos consensuados y legitimados. Involucrar al docente en la implementación de la modalidad, organizando academias que se enfoque en el desarrollo de la misma.

5.5.3 Recomendaciones para la institucionalización de la EVU

La prospectiva de ofrecer la modalidad virtual en otros programas educativos, obliga a la institución a crear un proyecto donde se presenten de forma detallada las condiciones y los objetivos de implementación de la EVU, de tal manera que todas las carreras tengan una base institucional que se proyecte las necesidades de cada uno de los planes de estudio. La flexibilidad educativa debe presentarse como objetivo general e imprescindible, así como ser el elemento que impulse las acciones de los actores. En ese sentido, se presentan algunas recomendaciones específicas para lograr este cometido.

Formalización de los proyectos no presenciales existentes. Antes de iniciar con nuevas experiencias de EVU, es necesario que se cimienten los esfuerzos vigentes, de lo contrario no existirá una línea de crecimiento y por lo tanto difícilmente se lograrán las metas que se plantean con la implementación, por lo tanto se recomienda lo siguiente:

- Para implementar nuevamente esta modalidad, se considera primordial formalizar una estructura reglamentaria y administrativa que le brinde solidez a la EVU, donde se creen como mínimo: un organigrama que determine jerarquías dentro de los departamentos y atribuya responsabilidades en la administración de los programas virtuales, con un reglamento propio que considere las particularidades de la educación virtual y una estructura de compensaciones para los docentes que participen en donde se reconozca apropiadamente su trabajo en la planeación, impartición y evaluación de las asignaturas.

Difusión de la EVU como innovación educativa. Se confía en que la mejor manera de implementar cualquier modalidad educativa no presencial es desde las ideas y los propósitos de la innovación educativa, por medio de la cual se trabaja

desde los objetivos de la misma. Para ello es de suma importancia considerar lo que se presenta a continuación:

- Para que la EVU pueda generar una verdadera innovación en la Universidad de Sonora, es necesario una reflexión que permita establecer y socializar los objetivos de los que emana, siendo pertinente buscar los medios para informar, capacitar e involucrar a los actores en este proceso.
- Crear canales de comunicación entre la institución y los docentes, de tal manera que sea la primera la que evalúe el cumplimiento de los objetivos y metas. De igual manera, esto permitirá que el conocimiento generado en la práctica docente tenga repercusión en el desarrollo de la misma.
- Al iniciar con nuevas experiencias de EVU, se debe considerar la participación de la planta docente que tuvo esta primera experiencia, con el fin de los proyectos tengan esta experiencia de los profesores como punto de partida.

Estas recomendaciones responden al discurso de los docentes y a la revisión teórica realizada y, aunque fueron pensadas para la licenciatura de Trabajo Social en línea, se espera que inviten a la reflexión de cualquier intento de implementación de EVU. Aunque cada uno de los casos tiene sus particularidades, la implementación, formación e institucionalización de la modalidad virtual puede tener elementos comunes en distintos proyectos.

5.6 Agenda de investigación: algunos elementos pendientes

De acuerdo a la bibliografía consultada, la EVU es un tema apenas emergente en la escena investigativa, por lo que se considera que seguirán existiendo proyectos

de implementación, lo cual compromete a seguir en la búsqueda de una base teórica que permita un desarrollo en la misma. La investigación que se presenta pudo haber abordado otros aspectos y objetivos importantes, sin embargo por las limitantes del estudio se dejan como agenda pendiente para próximas investigaciones:

- Analizar la EVU desde las percepciones de los estudiantes
- Analizar el perfil y funciones de los asesores instruccionales
- Realizar un estudio de investigación-acción para la adaptación y creación de estrategias de enseñanza
- Proponer un modelo educativo para la modalidad virtual
- Diseño de un modelo de formación docente para la EVU
- Diseñar una investigación que permita la comparación de distintas instituciones
- Comparar la educación presencial y virtual de la licenciatura de Trabajo Social en línea.

En este punto se concluye satisfactoriamente la investigación, esto debido a que además del logro de los objetivos se pudieron explorar algunos aspectos de la práctica docente y contribuir al conocimiento existente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Se destaca la relevancia de los hallazgos como un aporte a la comprensión del contexto globalizado de las instituciones educativas y la influencia de las recomendaciones internacionales en sus proyectos de implementación, mismos que se llevan a cabo en condiciones sumamente particulares.

También se determina que, a pesar de las limitantes que se han ubicado en la implementación, de las carencias en la formación y una lista de necesidades

diversas; el entusiasmo de los docentes, como los que ejercen en la licenciatura de Trabajo Social en línea, puede hacer que las autoridades universitarias giren el rostro y presten atención a sus esfuerzos, contribuyendo en la construcción de una Universidad de Sonora que busque la innovación en sus programas y proyectos más allá de la obtención de indicadores institucionales, sino en el firme objetivo social que le da sentido a su existencia.

Referencias

- Aguilar, L. (1996). Estudio introductorio. En: Aguilar, L. (Ed.), *Antología de política pública*. México: Porrúa.
- Aidón, M., Ruíz, M. (2013). Evaluación diagnóstica de los saberes digitales de la planta docente del DEC UAM-X. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior.
- Alarcón, E. (2013). Formación de profesores universitarios en investigación y uso de TIC en la Universidad Veracruzana. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Alvarado, F. (2013). Modelo pedagógico para el diseño e implementación de programas de educación a superior en línea. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior.
- Álvarez, F., Ortiz, R. (2013). Profesor 2.0. Formación de competencias tecnológicas y redes sociales. Estudio de caso: profesorado de los departamentos académicos de ingeniería química y farmacia. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior. Universidad de Guanajuato.
- Amador, R. (2002). La universidad en México: un paradigma tecno-educativo. Efectos 2001. Globalización y pluralismo. Montreal. Disponible en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Amador.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). La innovación en la educación superior. México. Disponible en http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf.
- Bañuelos, A., Barrón, H. (2005). *Modelos de gestión del conocimiento para la educación en línea*. Apertura, (1).
- Bates, A. W. (2001). *Como gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., Luckmann, T. (1973). *La construcción social de la realidad*. In Papers: revista de sociología (pp. 181-183).

- Berman, P. (1996). *El estudio de la macro y micro implementación*. La implementación de las políticas. En L. Aguilar (Ed.), *Antología de política pública*. México: Porrúa.
- Brunner, J. (2003). *La educación al encuentro de las nuevas tecnologías*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. Buenos Aires.
- Brunner, J., Ferrada, R. (2011) (Editores). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: CINDA-Universia, Prólogo, pp. 19-35. Disponible en: http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf
- Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1993). *Métodos de investigación psicopedagógica*. Ed. McGraw Hill. España.
- Cabero, J. (2001). La formación del profesorado en medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación. En: *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Ed. Paidós. España. PP. 421-446
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.html>
- Cabero, J., Llorente, M. C., Gisbert, M. (2007). El papel del nuevo profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En: Cabero, J. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. España: Mc Graw Hill.
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI educación virtual. *Edutec*, 15. En línea: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/cardona.pdf>.
- Castillo, E. y González, E. (2008). Perfil y práctica docente de los académicos en educación superior: caso de los académicos de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad de Sonora. *Revista Educando para un Nuevo Milenio*, 15 (16). Instituto Tecnológico de Sonora. Pp. 350-355.
- Castillo, E. y González, E. (2010) Adopción tecnológica del profesorado de educación superior en Sonora, México. Un modelo teórico – metodológico. II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Hermosillo Sonora, México. ISBN: 978-607-7782-80-3.
- Castillo. E. y González, E. (2011). Adopción tecnológica del profesorado en la educación superior: Una propuesta de análisis interdisciplinar. I Encuentro de

Intercambio Académico de Instituciones de Educación Superior. Hermosillo, Sonora. Noviembre 2011

Castillo, E. y González, E. (2012). Propuesta interdisciplinaria para analizar la adopción tecnológica del profesorado de educación superior. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Centro de estudios sociales y opinión pública (2005). Perspectivas de la Educación Superior en México para el Siglo XXI. México: Cámara de Diputados. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/cesop/>.

Coicaud, S. (2010). Conflictos y disyuntivas en la institucionalización de la formación virtual universitaria. Eticanet. Publicación en línea. Granada (España). Año VII Número 9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo8.pdf>

Cortés, J., Cervantes, M. y Ruvalcaba, I. (2013). Actualización del profesorado universitario y desarrollo de la competencia comunicativa; apuntes del caso Centro Universitario para el Desarrollo Docente UACH.

Cuén, C. (2013). TIC: usos y efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una licenciatura en Ciencias de la Comunicación. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior. Universidad de Sonora.

De Sousa, B. (2003). Los procesos de Globalización. En: De Sousa, B. (2003). La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Estado democracia y globalización. ILSA. Pp. 235-301.

Díaz-Barriga, F. (2009). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. México. 1(1). Pp. 37-57

Didriksson, A. (1998). Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. En La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de (pp. 399-458).

Ducoing, P. (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. La Investigación Educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México: Grupo Ideograma Editores. Pp. 832.

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013a). Procesos de Formación Volumen I 2002-2011. Colección de Estados del Conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México: Grupo Ideograma Editores. Pp. 597.
- Ducoing, P., Fortoul, B. (2013b). Procesos de Formación Volumen II 2002-2011. Colección de Estados del Conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. México: Grupo Ideograma Editores. Pp. 529.
- Estévez, E. (2009). *El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: Significados de una Política Pública para mejorar la Educación Superior en México*. México: Editorial ANUIES.
- Freitag, M., Fernández, M., & Camp; Sevilla, D. (2004). El naufragio de la universidad: y otros ensayos de epistemología política.: Pomares Ediciones.
- Finocchio, S., Legarralde, M. (2006). MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN AMÉRICA LATINA. Centro de Estudios en política Pública. Argentina. Consultado en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelos-de-formaci%C3%B3n-continua-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Fuentes, R. (2005). Everett M. Rogers (1931-2004) y la investigación Latinoamericana de la comunicación. Comunicación y Sociedad. Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. Revista Nueva época 4 pp. 93-125.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2).
- Fullan, M. (2002b). Los nuevos significados del cambio en la Educación. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., Watson, N. y Anderson, S. (2013). CEIBAL: los próximos pasos. Cánada: Michael Fullan Enterprises.
- Gadotti, M. (2003). El ciberespacio de la formación continua: educación a distancia con base en internet. En: Perspectivas actuales de la educación. Editorial Siglo XXI. Argentina.

- Galván, M. (2008). Fenomenología mediática de la educación a distancia. México: Yecolti editorial.
- González, E. (2013). La investigación educativa frente a las nuevas miradas, posturas y formas alternativas de abordar el fenómeno educativo. En: Generación de conocimiento e innovación para la educación y la comunicación. Universidad de Sonora. Pp. 111-122.
- González, E. y Castillo, E. (2009). La enseñanza de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el modelo educativo de la Universidad de Sonora, México (tesis de maestría). Universidad de Sonora, México.
- Gobierno de la República. (2013) Plan Nacional de Desarrollo. México. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Grijalva, H. (2014). Informe anual de rectoría 2011-2012. Universidad de Sonora. México.
- Grijalva, H. (2013). Informe anual de rectoría 2012-2013. Universidad de Sonora. Recuperado de <http://www.uson.mx/paginadelrector/informes/informe2012-2013.pdf>, consulta 25 de noviembre de 2013.
- Grijalva, H. (2014). Informe anual de rectoría 2013-2014. Universidad de Sonora. México.
- Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Edición Especial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ra. Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ibarra, J. L. (1999). Informe anual de rectoría 1998-1999. México: Universidad de Sonora.
- Imbernón, F., Silva, P., Guzmán, C. (2011). *Competencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje virtual y semipresencial*. Barcelona, España.
- Marmolejo, M. (2010). Proyecto de Licenciatura de Trabajo Social en línea. México: Departamento de Trabajo Social de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.

- McAnally-Salas, L., Sandoval, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(7), 82-94.
- Micheli, J., Garrido, C. (2005). La educación virtual en México: universidades y aprendizaje tecnológico. *Revista Virtual Educa*. Disponible en: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1327/1/2005-04-04504MicheliGarrido.pdf>
- Moreno, M. (2011). Conocimiento y Uso de las TIC desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad de Sonora. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o como crear nuevos entornos de aprendizaje abiertos por medio de las TIC. Uruguay: Ediciones TRILCE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1998). La educación en una mirada: Indicadores OCDE 1998. París, Francia.
- Ortega, P. (2002). Informe anual 2001-2002. Universidad de Sonora. México.
- Pagano, C. M. (2007). «Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n° 2. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>.
- Pérez, M., Celis, A., Torres, E. y Martínez, J. (2013). El uso de algunas herramientas que ofrece internet, en la formación docente. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 4 Educación superior. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez, J. M. (2008). Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades didácticas. Unidad didáctica ""alfabeto griego"" RED. *Revista de Educación a Distancia*, N° 20. Disponible en: <http://um.es/ead/red/20>

- Rogers E. (1995). *Diffusion of innovations*. New York. The Free Press. 5ta Edición.
- Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. En: *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sandín, E., Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw Hill. Pp. 2–73.
- Sangrá, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. In *Actas de la conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías* (pp. 614-625).
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de Investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schwartz, H., Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. Ed. Trillas. México.
- Scott, C., (1994). Empowerment: cómo otorgar poder y autoridad a su equipo de trabajo. En: Cynthia D. Scott, Dennis T. Jaffe. México: Grupo Editorial Iberoamérica, (1994). 92p. (HD66.S35e).
- Touriñán, J. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 62 (227). pp. 31-56
- Trinidad, S., Newhouse, P., Clarkson, B. (2005). *A Framework for Leading School Change in using ICT: Measuring Change*. Australian Association for Research in Education.
- UNESCO (2004): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París, Informe UNESCO.
- Universidad de Sonora, (2003). *Lineamientos generales para un modelo curricular*. Recuperado de:
www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm
- Universidad de Sonora, (2005). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2001-2005*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

- Universidad de Sonora. (2009). Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2013. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora. En: <http://www.uson.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf>, consulta: 29 de noviembre de 2013.
- Universidad de Sonora. (2012). Informe sobre la evaluación del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 correspondiente al año 2011. Recuperado de http://www.planeacion.uson.mx/pdf/informe_de_evaluacion_pdi2010.pdf, consulta: 25 de noviembre de 2013.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Revista Perfiles Educativos*. 32 (129). IISUE-UNAM.
- Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente*. Narcea Ediciones. España.
- Zamora, A. (2009). Institucionalización socio-histórico-política de prácticas investigativo-académicas: Entre sentidos singulares y mandatos específicos. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_11/ponencias/1400-F.pdf.

Anexos



Anexo 1. Guion de entrevistas a estudiantes.

Entrevista para estudiantes

Tema: La formación docente en el contexto de la educación virtual universitaria.

Caso: Trabajo Social Virtual de la Universidad de Sonora (UNISON).

Objetivo: Comprender el proceso de formación de los docentes de la licenciatura en Trabajo Social Virtual desde sus propias percepciones y su impacto en la construcción del rol activo de los mismos en la educación virtual universitaria.

Las siguientes preguntas son anónimas y con fines investigativos, los resultados arrojados pueden ser producto de publicaciones pero siempre como manejo de datos en conglomerado.

Usted tiene el pleno derecho de contestar de forma abierta y voluntaria cada una de las preguntas. Las respuestas serán grabadas con fines de captura. Si no desea contestar alguna de las preguntas está en su derecho.

1. ¿Cuál fue la causa de que abandonara del programa de Trabajo Social Virtual de la Universidad de Sonora?
2. ¿Volvería a entrar al programa de Trabajo Social Virtual? ¿Por qué?
3. ¿Qué opinión tienes de la asesoría recibida por el profesor?
4. Del 1 al 10 cómo calificaría el desempeño del profesor para enseñar en línea.
¿Por qué?
5. ¿Qué propone para la mejora del programa en línea?



Anexo 2. Guion de entrevista a docentes.

Entrevista para docentes de educación virtual (asesores en línea)

Tema: La formación docente en el contexto de la educación virtual universitaria.
Caso: Trabajo Social Virtual de la Universidad de Sonora (UNISON).

Objetivo: Comprender el proceso de formación de los docentes de la licenciatura en Trabajo Social Virtual desde sus propias percepciones y su impacto en la construcción del rol activo de los mismos en la educación virtual universitaria.

Las siguientes preguntas son anónimas y con fines investigativos, los resultados arrojados pueden ser producto de publicaciones pero siempre como manejo de datos en conglomerado.

Usted tiene el pleno derecho de contestar de forma abierta y voluntaria cada una de las preguntas. Las respuestas serán grabadas con fines de captura. Si no desea contestar alguna de las preguntas está en su derecho.

Formulario por escrito:

1. Edad: _____ años.
2. Años de experiencia en UNISON: _____ años.
3. Tipo de contrato:
 - a. Tiempo completo
 - b. Medio tiempo
 - c. Por asignatura
 - d. Técnico académico)
4. Tipo de adscripción:
 - a. Indeterminado
 - b. Determinado
5. Estímulos a los que accede:
 - a. PIFI
 - b. PROMEP
 - c. SIN
 - d. Beca al desempeño

e. Otro: _____

6. Carrera _____ de _____ origen:

7. Posgrados (Nombre, modalidad presencial o virtual, duración y lugar)

Nombre	Modalidad	Duración (años)	Lugar

8. Posgrado _____ que _____ le _____ gustaría estudiar: _____

9. Capacitación que le gustaría recibir como docente de educación virtual

Guía de entrevista:

1. ¿Considera que su práctica docente causa un impacto en la formación del alumno de educación virtual? ¿Por qué?
2. ¿Cómo se enteró de la existencia de clases virtuales en la Universidad de Sonora?
3. Explique: ¿Cuáles son las tres principales diferencias entre un docente presencial y uno virtual?
4. ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de la educación virtual?
5. ¿Cuáles fueron los principales cambios que necesito realizar para su práctica como docente virtual?
6. ¿Considera que cuenta con las herramientas tecnológicas necesarias para realizar su trabajo? ¿Por qué?
7. ¿Cómo le ha apoyado la Universidad de Sonora en proveer dichas herramientas?
8. ¿Qué capacitación ha recibido para ser docente a través de las tecnologías?
9. ¿Cómo evalúa los programas de capacitación de “asesor en línea” y “diseño de programas de asignatura a distancia”, ofrecidos por la Universidad?
10. ¿Se considera un docente de educación virtual? ¿Por qué?
11. ¿Modifica su comportamiento como docente en la modalidad virtual? ¿Por qué?

12. ¿Se considera capaz de contribuir al mejoramiento de la modalidad virtual del programa de TS? ¿Por qué?
13. ¿Considera que puede influir en los alumnos para que se involucren activamente en su educación? ¿Por qué?
14. ¿Considera que podría modificar las tecnologías que utiliza de acuerdo a las necesidades surgidas en la práctica? ¿Por qué?
15. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza en la educación virtual?
16. ¿Qué estrategias de evaluación utiliza en la educación virtual?
17. ¿Cómo, dónde y qué tan frecuentemente renueva sus referentes de información?
18. ¿Cómo involucra el trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza aprendizaje?
19. ¿Considera que cuenta con las condiciones necesarias para trabajar solo?
20. ¿Cómo media la relación entre la información y el alumno?
21. ¿Qué tan capacitado se siente para diseñar y desarrollar materias virtuales? ¿Por qué?
22. ¿Qué apoyos ha recibido por parte de la institución en su formación como docente de educación virtual?
23. ¿Qué propone para la mejora de la implementación del proyecto de Trabajo Social Virtual de UNISON?



Anexo 3. Guion de entrevista para administrativos.

Entrevista para diseñadores e implementadores de la innovación

Tema: La formación docente en el contexto de la educación virtual universitaria.
Caso: Trabajo Social Virtual de la Universidad de Sonora (UNISON).

Objetivo: Comprender el proceso de formación de los docentes de la licenciatura en Trabajo Social Virtual desde sus propias percepciones y su impacto en la construcción del rol activo de los mismos en la educación virtual universitaria.

1. ¿Cuál es su nombre y puesto que desempeña?
2. ¿Cómo surge Trabajo Social Virtual?
3. ¿Cuál es el objetivo de Trabajo Social Virtual?
4. ¿Qué diferencia existe entre un profesor presencial y uno virtual?
5. ¿Cómo eligen a los profesores?
6. ¿Qué conocimientos debe tener un profesor de educación virtual?
7. ¿Qué necesidades de formación tienen los profesores de UNISON Virtual?
8. ¿Cómo se capacitan los profesores de UNISON Virtual?
9. ¿Qué tecnología didáctica manejan?
10. ¿Cómo se desarrolla una clase habitual en UNISON Virtual?
11. ¿Cómo se involucran los profesores en el diseño de los programas de materia?
12. ¿Cuál es el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual?
13. ¿Qué modificaciones se han realizado al proyecto de Trabajo Social Virtual en su implementación?